

CAMINOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Í

Acceso Abierto

Paulina LATAPÍ ESCALANTE, José Carlos BLÁZQUEZ ESPINOSA,
Siddharta CAMARGO ARTEAGA // Compiladores



CAMINOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



RED DE ESPECIALISTAS EN
DOCENCIA, DIFUSIÓN E
INVESTIGACIÓN EN
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA









Í

Edición digital octubre 2017
ISBN: 978-607-513-322-5
Universidad Autónoma de Querétaro
Cerro de las Campanas S/N
Las Campanas, Santiago de Querétaro
Querétaro de Arteaga, México. C.P. 76010

Organización del material // Michelle Ordóñez Lucero y Tlanezi Eckstein Alvarado
Diseño y formación // El Errante Editor / J. Antonio Romero F.

Los contenidos y redacción son responsabilidad de los autores.

El diseño, edición y formación de este libro digital fue posible gracias a los recursos otorgados por el CONACYT.

Los trabajos que conforman el presente libro digital, agrupados en nueve capítulos, fueron dictaminados por pares académicos. En ellos se expone el dinamismo, la variedad y el cuidado que sus autores han puesto en su caminar por la enseñanza de la Historia; camino recorrido en contextos y ámbitos muy variados.

Impreso y hecho en México
Printed and Made in Mexico



Índice

Investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia

Enseñanza de la Historia y formación ciudadana

Historia del aprendizaje, enseñanza y difusión de la historia

Enseñanza de la Historia, miradas multidisciplinarias

Innovaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia

Formación docente en Historia

Difusión y divulgación de la Historia

El Patrimonio, la memoria histórica y el tejido social

Temas emergentes en las didácticas de la historia

Prólogo

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Antonio Machado

Pareciera trillado, cursi incluso, el título *Caminos en la enseñanza de la historia.* Sin embargo, la plenitud de su sentido se deriva de la alegoría mediante la cual el Dr. Manuel Gil Antón, consejero de nuestra querida Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), ha comparado el sistema educativo nacional con un camión destartalado que viaja por un camino intransitable, y a la reforma educativa con la reparación consistente en dotar (o exigir) corbata o falda plisada al conductor o a la conductora1. La alegoría podría continuarse. Los concesionarios de la línea de transportes visten de traje a los conductores y mandan rellenar los baches, pavimentar el camino con materiales importados, construir puentes sobre los barrancos. Y lo anuncian en todos los medios.

[1] La alegoría, que inspiró el título de la obra, formó parte de un video transmitido por el canal de YouTube de El Colegio de México, en el 2013. En el video el Dr. Manuel Gil Antón puso de manifiesto la complejidad de la situación educativa nacional mediante el lenguaje figurado, lo cual atribuyo a que él, además de ser un brillante investigador, es un docente extraordinario. ¡A la fecha, el video ha tenido cerca de 300 mil vistas!

Pasado el tiempo, los viajeros aún no llegan a su destino y la empresa entra en bancarrota.

Ocioso sería recordar que toda alegoría representa un aspecto de la realidad. En la primera parte de la narración, la corbata del conductor y la falda plisada de la conductora irónicamente simbolizan que la solución al problema se ha centrado básicamente en uno solo de sus factores. En la segunda parte, se desea dar a entender que las medidas aplicadas para resolver el problema han sido "fundidas–con", han sido confundidas con el problema eficazmente resuelto. La aplicación de las medidas establecidas por la reforma educativa se ha tomado como la consecución del fin educativo, a saber, por ejemplo: la mejora del aprendizaje, la eliminación o por lo menos la reducción de la deserción escolar, el convencimiento de que vale la pena estudiar y aprender. El fin no es identificable con los medios adoptados para alcanzarlo.

La problemática particular de la enseñanza de la historia no es ajena a la problemática educativa en general. Experiencias concretas documentadas en y por la REDDIEH, entre muchas otras instituciones dentro y fuera de nuestro país, han concluido que los caminos conducentes a la mejora de la calidad educativa se construyen fundamentalmente en colectivo y, por lo general, tienen en cuenta rutas anteriores; es decir, conociendo y teniendo en cuenta una multiplicidad de senderos del presente y del pasado. Más aún, como enseña la historia, las rutas del presente no son posibles sin las recorridas en el pasado. Y de esas valiosas experiencias, viejas y nuevas, trata esta obra.

Los casi 150 trabajos que la integran, agrupados en nueve capítulos, exponen el dinamismo, la variedad y el cuidado puesto en los diversos andares de la enseñanza de la historia, en contextos y ámbitos muy variados.

El primer capítulo patentiza el avance en el área de la investigación sobre la enseñanza de la historia en México. No podemos dejar de mencionar, pues hablamos de caminos viejos y nuevos, que esa área que sabemos sustancial para la mejora de la enseñanza era muy exigua en la década de 2000 al 2010, según lo probó el estado de la cuestión que elaboramos al respecto.2 Los

[2] El estudio, que da cuenta de los trabajos de investigación producidos, recomendó proseguir con el trabajo de las redes académicas, en particular de la REDDIEH, para, entre otras cosas, dar continuidad a algunas temáticas y estimular el trabajo en ciertas regiones del país. Latapí, P. *La investigación sobre enseñanza en México,* Universidad Autónoma de Querétaro: México.

trabajos que integran este capítulo prueban cómo dicho campo ha crecido gracias a estudios de posgrado, libros, encuentros de redes que estimulan la creación y comunicación de los trabajos, intercambios académicos, invitaciones a impartir talleres y (o) conferencias de una institución a otra. Todo ello ha traído consigo que las metodologías de investigación se hayan enriquecido y, por ende, que los resultados sean más y mejores.

Un camino anteriormente poco recorrido se ha ensanchado considerablemente, como lo asienta el segundo capítulo, “Enseñanza de la historia y formación ciudadana”. Celebramos especialmente, en este capítulo, las investigaciones sobre libros de texto de historia, las cuales, aunque por ahora sólo constituyen unos cuantos senderos, están bien construidas y resultan esenciales para la elaboración de nuevos materiales.

El tercer capítulo, “Historia del aprendizaje, enseñanza y difusión de la historia”, es una vía añeja, de prolífica factura para los especialistas en historia de la educación. Sin embargo, temáticas nuevas y nuevas formas de abordarlas, reflejan también el avance en esta área del conocimiento.

¿No habría algún cruce de trayectos en los caminos de la enseñanza de la historia? La respuesta se halla en el capítulo cuarto, “Enseñanza de la historia: miradas multidisciplinarias”. Confluyen trabajos en los que se vislumbra claramente el paisaje de la realidad de la enseñanza de la historia, no como una parcela aislada, sino como un ecosistema cuyos elementos, ayer y hoy, se comunican y vitalizan, no sólo entre sí, sino también con los de otros ecosistemas.

El título del capítulo quinto es “Innovaciones para el aprendizaje y enseñanza de la historia”, pues versa, por ejemplo, sobre propuestas para hacer atractiva la historia a estudiantes a quienes esta asignatura les parece aburrida, y propuestas educativas probadas en las cuales las TIC contribuyen tanto a la motivación como a la propia construcción del conocimiento, entre otras propuestas creativas.

El capítulo sexto, “Formación de docentes en historia”, constituye una ruta de las más sensibles para la enseñanza de la historia. Hay aquí trabajos de universidades y de normales, lo cual corrobora que en la REDDIEH académicos normalistas y universitarios estamos juntos, y que el seguir fortaleciendo la docencia será posible únicamente si son los sujetos mismos en continua formación quienes ponderen lo andado, aunque parezca que

en este momento histórico se camina entre pantanos, arenas movedizas u otros espacios muy complejos. Habrá que profundizar en lo anterior: los parámetros de medición han ido minando al colectivo en aras de la individualista obtención de puntos para trazar una trayectoria que, en el fondo, privilegia una actitud egocéntrica y materialista.

Los capítulos “Difusión y divulgación de la historia” (el séptimo) y “El patrimonio, la memoria histórica y el tejido social” (el octavo) son calzadas que se deben cultivar con esmero. La escuela tiene fronteras superables si en vez de centrarse en el mero fomento del interés por los problemas socialmente relevantes o la preservación, cuidado y defensa del patrimonio histórico, trasciende hasta la formación de una sólida conciencia histórica que lleve a la acción concreta que derribe los muros que separan del otro tanto en la propia escuela como en el “muro” de Facebook hasta los muros que se construyen en diversas partes del mundo.

Innegable es la fugacidad del tiempo y de la vida. Como docentes, nuestro ajetreado y exigido caminar a veces nos impide la necesaria reflexión. Pero hagamos un esfuerzo por hacer un alto en el camino para leer aquellos trabajos que resuenen en nuestra experiencia, para apreciar alguno elaborado por algún compañero o alguna compañera con quien decidamos compartir un poquito de nuestro andar en el trayecto de la enseñanza-aprendizaje, de la difusión-vinculación y de la investigación-vinculación en torno a las ciencias sociales y en particular a la enseñanza de la historia… porque al andar se hace camino…

Mtra. Paulina LATAPÍ
// Presidente de la REDDIEH

Investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia

El seminario de textos escolares y educación histórica en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca)

María Guadalupe MENDOZA RAMÍREZ
// Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca

María Guadalupe Mendoza Ramírez, Maestra en Historia de México por la Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense A.C. Docente de la Maestría en enseñanza de las humanidades en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Toluca. Línea de investigación: *Textos escolares y educación histórica.* Publicaciones: (2012) "La Historia de México y de América en los libros de Texto de primaria, 1934-1959" en Elvia Montes de Oca *Historia de la Educación en México,* Gobierno del Estado de México, Colección Mayor; Historia y sociedad, pp.391-344; (2011) "Los libros de texto de la modernización educativa: autores, textos y contextos, 1992-1994" en Rebeca Barriga *A 50 años de los libros de texto gratuito,* Secretaría de Educación Pública, El Colegio de México, CONALITEG, 433-449; (2009) *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México 1934 - 1959,* El Colegio Mexiquense. gmendozaupn@yahoo.com.mx

Resumen // Este artículo tiene como propósito documentar los resultados del seminario de investigación de libros escolares y educación histórica que se desarrolla en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca, Estado de México) desde el 2009 con la apertura de la línea de investigación sobre libros de texto en la que participan alumnos de Maestría en Enseñanza de las Humanidades y la Licenciatura en Pedagogía. Los libros de texto y libros escolares productos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en México constituyen una rica fuente de investigación que permite al investigador educativo y a los estudiantes de maestría y licenciatura construir objetos de estudio que aporten al conocimiento de la cultura escrita escolar.
Palabras clave // Enseñanza de la Historia, libros de texto, cultura escrita

Introducción

La implementación en México de la reforma educativa de educación básica del 2011 vio nacer una generación de libros de texto y libros escolares para la enseñanza de la historia en primaria y secundaria. La producción de esta cohorte de textos educativos alimentó la idea de la necesaria renovación historiográfica y didáctica de los materiales educativos, reclamo que inicia en la reforma de 1994 cuando la Historia se restituye como asignatura curricular. Sin embargo los debates sobre el uso necesario o suficiente de los materiales didácticos aparecieron nuevamente en la implementación de la RIEB, ahora desde la revisión del contenido y formato de los libros de texto sobre todo gramatical. En este contexto el seminario de *Libros escolares y Educación Histórica* inició varios proyectos de investigación que tenía como pregunta detonadora ¿En qué medida se modificaron los libros de texto de la reforma (LTR) y cuáles eran los elementos que requerían de un cambio? La posibilidad de desarrollar un análisis sistemático requirió documentar los tres momentos de la producción y circulación de este bien cultural/educativo que fueron: la fase de pilotaje en el año 2009 y 2010, la versión del 2011- 2012 que representa el LTR en su primera versión y finalmente el uso y modificaciones o ajustes para los años 2014-2016 sobre todo para los textos de secundaria.

El seminario de textos escolares y educación histórica

La Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Toluca) es una institución de nivel superior que incorpora como una función sustantiva a la investigación educativa. El SEMINARIO DE TEXTOS ESCOLARES Y EDUCACIÓN HISTÓRICA retoman la perspectiva de la historia cultural que concibe al libro de texto como un objeto de estudio que da cuenta de los rasgos de la cultura escrita y en particular de las relaciones y conceptos que se han acuñada en los modelos de análisis y valoración diseñados en el seminario de libros escolares de la UPN Toluca. A través de estos libros se difunden y construyen los discursos y los saberes docentes que el estado va modificando a lo largo de la historia de la educación moderna y contemporánea. Desentrañar la escritura de la historia en los libros de texto y las posibilidades que estos textos tienen

en la *educación histórica* es el reto actual del docente que incursiona en la reforma educativa y curricular en educación básica. Los cambios en los contenidos y métodos educativos impactan inevitablemente en los materiales y recursos de enseñanza, hasta el punto que una inadecuada elección o un uso incoherente de éstos, respecto a las estrategias metodológicas planteadas, pueden anular sus ventajas.

Esta línea de investigación se consolidó en la maestría en enseñanza de las Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, cuyo objeto de estudio es la producción, circulación y uso de los libros de texto de historia de primaria y secundaria en el contexto de la modernización educativa de los noventa y la reforma integral de educación básica del 2011. Esta última va a adquirir un mayor peso en la problematización que se da en el seminario dado que los estudiantes de maestría son maestros en servicio que en ese momento se enfrentan a la modificación curricular y la emergencia de los libros de texto en su fase de pilotaje.

La primera etapa de investigación se inició con los procesos de recopilación, adquisición e inventario de cincuenta y cinco (55) libros de texto de historia de México e Historia Universal que circulan actualmente en las escuelas secundarias del Estado de México. El primer paso fue hacer acopio de los materiales de pilotaje, así como el acopio de los libros que circularon en las secundarias federales. Se avanzó también en el diseño de una base de datos[1] de los libros de texto de historia de secundaria que se editaron entre el 2006 y el 2010; momentos que incluyen a las dos reformas de este nivel educativo. Esta línea de investigación ha generado proyectos de investigación que aportan al análisis historiográfico y socioeducativo de los libros de texto de historia de México e Historia Universal que se utilizan en las escuelas oficiales de México.

Las investigaciones diseñadas en el seminario de textos escolares se basan en un *modelo metodológico del análisis y valoración de los libros de texto*. Los textos escolares se convierten así en un objeto de estudio en la medida que permiten analizar la cultura escrita y las formas de comprensión

[1] Esta base de datos incluye doce variables de análisis entre las que destacan: la diversidad de editoriales que participan en la definición de formatos, tiraje y producción del libro, los autores y diseñadores gráficos y los especialistas que participan en la búsqueda, selección de información y transposición didáctica del contenido historiográfico.

y producción del conocimiento histórico escolar. El seminario de inserta en la tercera línea de investigación de la EMEH cuyo objeto de estudio es:

> ... la (s) forma (s) en que se accede y se construye el conocimiento de los asuntos relacionados con la Historia, la lengua y con los acontecimientos sociales, así como la elaboración de los fundamentos de las disciplinas que los estudian para superar el carácter didáctico-funcional de la enseñanza, al colocarlos en el campo de la construcción de conocimientos, mediante el análisis y la reflexión de las diversas perspectivas que componen el conocimiento humanístico. (EMEH, 2009, p.21)

A lo largo del trabajo en el seminario de investigación se diseñó un modelo explicativo/interpretativo del LTRIEB desde dos principios metodológicos. El primero establece que el LTRIEB, es el producto de un grupo social y de una época dominada por la emergencia del neoliberalismo que culmina con el modelo nacionalista que predominó hasta la década de los ochenta. El segundo principio apunta a que el LTRIEB es el resultado de un complejo proceso de producción y distribución en el que interactúan sujetos (autores-editores-lectores)[2] bajo influencias intelectuales, coyunturas económicas y sociales, y sanciones políticas y legales. La producción del LTRIEB destinado a primaria incorpora la participación de consultorías en el diseño de los formatos y el contenido historiográfico. A partir de estos principios, el modelo metodológico incorpora tres dimensiones de análisis: la pedagógica- curricular; la normativa/reglamentaria y finalmente la historiográfica. (Mendoza, 2009).

Las investigaciones sobre los libros de Historia de la RIEB realizadas en el Seminario de Textos Escolares.

En el periodo 2010-2015 el seminario de investigación tuvo como productos: diez tesis (seis de maestría y cuatro de licenciatura); tres artículos de los alumnos del seminario y cuatro artículos de la coordinadora. En total dieci-

[2] En este circuito de comunicación participan desde el autor hasta el editor, y desde el impresor hasta el distribuidor y los puntos de venta, donde se concreta, en general, el proceso de adquisición del libro por parte del destinatario final: el lector. (Darnton,1999: 24)

nueve productos de investigación sobre los LTRIEB que se han generado en el seminario que se agrupan en torno a cuatro objetos de estudio: 1) discursos y relato histórico; 2) conceptos y nociones históricas; 3) autores; 4) didáctica y formatos:

1. Erick Navarrete Ruiz. *Los discursos de identidad nacional y neoliberalismo en el libro de texto de Historia de México de la RIEB*.
2. Leticia Urbina Linares. *El tiempo histórico y la transposición didáctica en el libro de texto de 5° de primaria* (RIEB).
3. Lorena Juárez Mercado. *La noción de simultaneidad en la enseñanza-aprendizaje de la Historia Universal en 6° grado*.
4. Rosalía Pérez Valencia. *La historia de la vida cotidiana en el libro de texto de historia de México para secundaria de Pablo Escalante Gonzalbo*.
5. Rosalía Pérez Valencia. "Pablo Escalante Gonzalbo y la enseñanza de la vida cotidiana en la historia escolar".
6. Ana Isabel Lara Calvario. *El conocimiento histórico escolar sobre el Cardenismo en el programa 2011 para secundaria.*
7. Ana Isabel Lara Calvario. "Enrique Florescano Mayer. Renovador de la producción y divulgación de la historia escolar para la formación de la ciudadanía".
8. Erick Josué Barrientos López, Dulce Jatziry Sánchez Alonso. *Análisis del sujeto histórico de la Independencia de México a partir del libro de texto de 4° de primaria y los medios de comunicación.*
9. Teresa García Castro. *Valoración de las actividades didácticas del libro de texto de historia de Quinto Grao de Primaria.*
10. Jessica Ramírez Espinosa. *Los conocimientos previos en la enseñanza – aprendizaje de Historia de México en tercero de secundaria.*

En esta texto se presentan los resúmenes analíticos de cuatro tesis de maestría y dos de licenciatura. Esta producción permite avanzar hacia nuevos niveles de análisis de los textos escolares, mostrar sus aportaciones metodológicas, los hallazgos de investigación y sobre todo la apertura de nuevos temas que empiezan a derivar en la construcción de propuestas pedagógicas

y diseño de materiales para la enseñanza de la historia en la escuela primaria y secundaria.

Tesis de maestría:

Erick Navarrete Ruiz. *Los discursos de identidad nacional y neoliberalismo en el libro de texto de Historia de México de la RIEB*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2012.

Aporte metodológico. El análisis de contenido del libro de historia de quinto grado que se diseñó a partir de la Reforma Integral de Educación Básicas (RIEB) permite valorar los cambios en la escritura de la historia de México en la construcción de un nuevo discurso sobre la identidad nacional y el neoliberalismo. El análisis de las redes conceptuales del libro de texto de historia de México de la RIEB permitió validar la hipótesis central de esta investigación: El contenido del LTRIEB sufre una transformación importante cuando el discurso de la identidad nacional desde la visión nacionalista, va perdiendo importancia en la estructura del texto e incorpora nuevos acontecimientos históricos y personajes asociados al mundo global, con lo que se consolida el discurso neoliberal de la historia. La historia oficial pretende narrar a los niños de México el mito de la globalización y la modernidad como el "futuro posible". (p. 8)

Hallazgos. La historia escolar, ahora, otorga mucho peso a militares conservadores como Agustín de Iturbide y Antonio López de Santa Anna, a quienes los proyecta como *"héroes nacionales",* teniendo en cuenta que el contenido, *"los primeros años de la vida independiente",* especifica que los alumnos reconocerán los elementos que componen a la identidad nacional y en este discurso aparecen estos personajes. Proponer a Iturbide y a Santa Anna como elementos que componen la identidad nacional no es una casualidad, el discurso del México Independiente tiene intenciones; los conservadores buscaron identificar su gobierno con personajes históricos que vayan con sus propósitos. Iturbide fue un personaje oportunista que convenció a Vicente Guerrero para llevar a cabo la consumación de la Independencia, posteriormente lo traicionó y se proclamó emperador de México. La investigación concluye que el libro de historia de 5° grado de primaria de la RIEB incorpora personajes y acontecimientos del neoliberalismo que pretenden

transformar el discurso de la identidad nacional, pues los alumnos valorarán hechos y personajes del mundo global como el presidente Bush y el Tratado de Libre Comercio (TLC).

> Leticia Urbina Linares. *El tiempo histórico y la transposición didáctica en el libro de texto de 5° de primaria* (RIEB). Tesis de Maestría en Enseñanza de las Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2014.

Aporte metodológico. En esta investigación se analiza la transposición didáctica de la obra *Una historia de México* de Josefina Zoraida Vásquez al libro de texto de *Historia de México* de 5° grado. Para Ivo Matozzi (1999) la transposición es el producto del saber experto y el saber escolar relacionados con la didáctica. En este proceso se encuentran adecuaciones del saber científico histórico para hacer comprensible la historia para niños de cierta edad, este es el momento en que se jerarquiza, disminuye y simplifica el contenido para que sea adecuado al alumno (p.23). En esta investigación el análisis de la noción de tiempo en el libro de texto se sustenta en tres criterios metodológicos: 1) criterio informativo, 2) criterio contextual y 3) criterio valorativo.

Hallazgos: La simplificación de grandes periodos de la historia que se reducen a dos renglones o media cuartilla y en las líneas del tiempo que son una representación gráfica que pudiera mostrar la complejidad de la historia, se omitieron varios hechos. La reducción de hechos tanto en las líneas de texto como en el discurso forman una historia fragmentada, que está estrechamente relacionada con lo político y nacional; la noción que menos se desarrolla debido a esto, es la noción de simultaneidad y la secuencialidad. Sin embargo, la noción que más se desarrolla es la de cambio. “La tematización en el libro de texto carece de temas/problema que capte el interés de los alumnos. Los contenidos carecen de un contexto cercano al niño, la vida cotidiana es necesaria para el logro de nociones; para la desarrollar la empatía, para sentir cercana su historia y verse como un ser histórico”. (p.85)

El libro de texto tampoco desarrolla un sentido de interpelación, no favorece preguntarse de dónde vengo, quién soy, quién me define como parte de la sociedad. No existen líneas comparativas que permitan confrontar los acontecimientos en otro espacio o en una perspectiva cercana a lo que el niño vive. No existen actividades didácticas que lleven a la enseñanza reflexiva y

crítica, es un enfoque informativo. (p.90) Evaden los asuntos problemáticos y críticos de la historia reciente y de los acontecimientos que para el alumno pueda reconstruir con base en su experiencia y una proyección al futuro.

Lorena Juárez Mercado. *La noción de simultaneidad en la enseñanza-aprendizaje de la Historia Universal en 6° grado*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2013.

Aporte metodológico. Esta investigación empleó el método cualitativo de análisis de textos y valoración de las producciones escritas por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje del tiempo histórico en particular la noción de simultaneidad que es central en el quinto grado de primaria. La metodología se centró en la selección de un *corpus*: libro de texto, planeación y cuadernos de trabajo. El concepto de *simultaneidad* se refiere a la relación entre las coordenadas de tiempo y espacio de todo fenómeno histórico, ningún hecho histórico puede explicarse sin la relación entre espacio y tiempo. La simultaneidad se relaciona con el concepto de diacronía y sincronía, a partir del cual el niño debe comprender todo fenómeno histórico que se presenta al mismo tiempo pero en diferentes lugares. En la enseñanza de los procesos históricos sincronía y diacronía se entrelazan, y los acontecimientos se comprenden en una multiplicidad de ritmos coyunturales, formando parte de una estructura. Desde esta noción de estructura el concepto de tiempo adquiere un sentido propio-espacial que cobra relevancia no sólo para la historia sino en general para las ciencias sociales. (p.15)

Hallazgos. La articulación curricular resulta útil para el estudio de la historia en educación básica ya que desde preescolar se inicia el desarrollo de la noción de simultaneidad: esto desde distintos enfoques; sin embargo, se busca no perder la relación de los contenidos a estudiar en preescolar, primaria y secundaria. Con el fin de alcanzar un aprendizaje significativo en los escolares, sobre el saber simultáneo, es elemental trabajar las unidades de tiempo/espacio, de manera sistemática, clara y precisa, tomando como eje primordial la edad de los educandos. La edad y el grado que cursan los colegiales es un factor predominante en la instrucción pedagógica, es preciso señalar actividades simétricas para todas las edades y grados que cursan los aprendices, con ello no se prospera a un aprendizaje propio y satisfactorio

en la enseñanza de la historia universal. (p.p.55-56) La medición cronológica del tiempo, el estudio de la sucesión causal y la continuidad temporal, no escapan al análisis de la simultaneidad de los procesos históricos en espacios determinados y en un mismo tiempo. "La comprensión del concepto de simultaneidad no puede ser asimilada en abstracto, necesita del estudio de hechos y procesos e implica una preparación consciente desde la enseñanza". La construcción de conceptos históricos que presenta el libro de texto no les proporciona a los alumnos suficientes criterios para delimitar el sentido de las palabras que se utilizan ni les ayuda a comprender el significado en el contexto histórico. La mayoría de los conceptos se sacan de contexto y están escasamente definidos: procesos, neolítico, Homo sapiens, civilización, sedentarización, aldeas, era, renacimiento, edad media, imperio romano, feudalismo etc. tienen diferentes significados. (p.76)

> Rosalía Pérez Valencia. *La historia de la vida cotidiana en el libro de texto de historia de México para secundaria de Pablo Escalante Gonzalbo*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2016.

Aporte metodológico. El propósito esta investigación es comparar el relato histórico de la vida cotidiana en el libro de texto y los libros escolares de Pablo Escalante Gonzalbo con la finalidad de mostrar el equilibrio entre la historia académica y la historia escolar ¿Qué relato de la historia de la vida cotidiana se presenta en los libros de texto de historia para secundaria? ¿Qué es el relato de la historia de la vida cotidiana? ¿El relato de la historia de la vida cotidiana que se encuentra en los libros de texto de historia de México para secundaria es adecuado para los estudiantes adolescentes? (p.38) La metodología de análisis historiográfico se centra en la *forma en que se narran los hechos históricos de la vida cotidiana* para lo que se seleccionó un *corpus* cuyo contenido temático es el periodo mesoamericano dado que el autor del libro es experto en historia antigua, y debate el termino eurocentrista de *historia prehispánica*. Los procedimientos metodológicos se centran en la elaboración de redes temáticas comparativas que dan cuenta de la estructura del relato histórico en los libros de texto de secundaria y en los libros escolares de divulgación histórica elaborados por Pablo Escalante Gonzalbo.

Hallazgos: Los libros de texto y los libros escolares son materiales que permiten al alumno de secundaria tener un acercamiento a la historia, sin embargo, cada uno de estos presenta fortalezas o debilidades que pueden mostrar de forma atractiva y diferente el conocimiento histórico, pero también pueden resultar aburridos y sin sentido. Este manual presenta algunas singularidades, por ejemplo, el autor intenta introducir, nuevos conceptos como el de México antiguo, con el que se rompe la idea de una historia eurocentrista. Los temas no son una copia de los planes y programas por lo que resultan atractivos para el estudiante de secundaria. Rescata sujetos históricos como los negros y los indígenas y finalmente muestra al estudiante que la historia recurre a diversas fuentes que le permite al historiador explicar la ciencia histórica. Escalante quiere mostrar a los estudiantes que la construcción de la historia es compleja pues requiere de la búsqueda de fuentes que sean analizadas desde el presente para explicar un pasado y comprender su presente. (p. 111).

En comparación la construcción del relato en los libros escolares de este autor, presenta una estructura en la cual el lector puede hilar de forma coherente la narración del texto, es decir presenta una introducción al tema central, un desarrollo del mismo y una conclusión que permite identificar la idea principal del texto. Otra característica de este relato es el uso del lenguaje, el cual es accesible para cualquier lector por el empleo de palabras que son precisas, fluidas, atractivas y apropiadas al tema lo cual invita a los jóvenes a la lectura. El relato histórico cautiva la atención del lector, y puede imaginar mundos diversos y dota, a cualquiera que lea, de saberes y de conocimientos para adentrarse en el estudio de lo humano. Este relato está construido a la usanza griega, donde se retoma un sujeto histórico y se narra sus hazañas y al final deja una enseñanza, pues tienen una finalidad pedagógica. (p.112).

La autora concluye que para Pablo Escalante Gonzalbo los relatos del libro escolar pertenecen a la ficción histórica, ya que los personajes son ficticios pero los hechos tienen un fundamento historiográfico que rescatar a los personajes principalmente jóvenes y adolescentes que se identifican con el lector. El sujeto histórico permite a los estudiantes de secundaria comprender que la historia no es ajena a nosotros, sino que muestra personajes llenos de defectos y virtudes humanas, un ser humano complejo y similar a ellos. La lectura de estos relatos propicia en los alumnos cuestionar la realidad

pasada el presente y su futuro, investigar y formular sus propias opiniones sobre las diversas temáticas inmersas en el mismo texto. Considera que la lectura de estos relatos nos acerca a entendernos a nosotros mismos, pues relatan la vida, y al mismo tiempo nos permiten la construcción de nuevas utopías tanto individuales como sociales. (p.113).

Tesis de Licenciatura:

> Erick Josué Barrientos López, Dulce Jatziry Sánchez Alonso. *Análisis del sujeto histórico de la Independencia de México a partir del libro de texto de 4° de primaria y los medios de comunicación.* Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2015.

Aporte metodológico. Supuesto hipotético: Las obras históricas, la literatura, el cine y la prensa recuperan en sus narraciones a los actores sociales y personajes que están ausentes de la historia oficial que se divulga en la escuela a través del libro de texto. El recuento y tipificación de estos actores es importante para complejizar la participación de los sujetos históricos en los movimientos sociales como la independencia de México, pues existe una transición de la historia nacional en la que los personajes de la independencia son protagonistas, a una historia neoliberal donde estos empiezan a desdibujarse políticamente. (p.10).

La tesis analiza el lugar que ocupa la historia y el libro de texto de Historia de México de 4° grado y en particular el contenido sobre el tema de la Independencia de México en las ediciones 2010-2011 y 2014-2015. Se describen los personajes que aparecen en cada uno de los libros para reconstruir esta época. Se aborda la perspectiva de la obra histórica de Eric Van Young sobre la rebelión de independencia, y las obras literarias de Patricia Galeana y Paco Ignacio Taibo II en la que se resaltan los personajes históricos de la independencia. En los cuadros comparativos se incluyen los personajes que recupera la historia oficial de los libros de texto y los que rescata la literatura histórica, las biografías de los líderes del movimiento y las funciones que desempeñaron dentro de la independencia. Como colofón se presenta la entrevista a la historiadora Patricia Galeana quien polemiza sobre la función de los personajes históricos en las nuevas versiones neoliberales de la

historia escolar y la necesidad de rescatar al sujeto histórico en los libros de texto destinados a los niños de México.

Hallazgos. La diferencia que existe respecto al número de personajes que aparecen en ambos libros es mínima, el verdadero cambio reside en la importancia que se le da a estos sujetos, pues los que años atrás eran de suma importancia en el movimiento de Independencia ahora ya no tienen el mismo valor. Estos cambios han sido analizados por otros investigadores o especialistas en historia y algunos llegan a la conclusión de que estos cambios se dan de algún modo por la conveniencia política, un ejemplo de esto lo señala Patricia Galeana (2009) "(...) hoy está de moda una historiografía neoconservadora que simpatiza con los que fueron sus enemigos. Pretenden bajar a los héroes populares del pedestal (...)" (p. 49), con esto se puede entender que los contenidos que se presentan en los libros de texto dependen de las ideologías políticas en curso, en diversas ocasiones se ha dado el caso de que los que escriben los libros de texto y seleccionan los contenidos de los que están compuestos no tienen ninguna especialidad en la materia, en este caso no son investigadores y mucho menos historiadores, y en los casos en que se llegan a presentar estos especialistas para la conformación de los textos existen anomalías a la hora de seleccionar los temas, pues interviene su propia afición. Con respecto a esto también comenta: "(...) según estos historiadores, que no le quieren, ahora no hay una historia oficial; pero hacen una historia oficialista, desvirtuando la obra de los partidarios de las ideas liberales y revolucionarias". (p. 50).

Teresa García Castro. *Valoración de las actividades didácticas del libro de texto de Historia de Quinto grado de primaria*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Toluca, 2015.

Aportes metodológicos. El análisis y valoración didáctico/pedagógica del libro de texto de 5° grado permitió elaborar una tipología de actividades que se llevan a cabo con el libro de texto. Para el análisis de las actividades se toma en consideración los niveles cognitivos que representan complejidad, Saiz (2011) establece tres niveles de complejidad:

Complejidad baja: son aquellas actividades que consisten en localizar y reproducir información proporcionada por los diferentes recursos empleados

en la enseñanza de la historia. Implican destrezas de lectura, localización, repetición, reproducción y/o memorización de información textual o icónica en nivel básico.

Complejidad media: son aquellas actividades en las que se implica una comprensión de la información inserta en el recurso, resumir, parafrasear o explicar y esquematizar. Hacer un esquema de la información obtenida, definir conceptos, relacionar o establecer semejanzas o diferencias entre ellos, analizar, describir y confeccionar un recurso.

Complejidad alta: Son aquellas que requieren analizar, aplicar, evaluar información extraída de diferentes recursos o que implican la creación de nueva información. Consisten en contrastar información sobre un mismo fenómeno en dos o más fuentes, también son actividades que conllevan a una elaboración de hipótesis a partir de la información obtenida, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje. (p.20).

Hallazgos: En comparación con los grados de 4° y 6°, el libro de 5° grado es el que presenta el mayor número de actividades de carácter procedimental. En historia las actividades que se inclinan hacia los contenidos procedimentales son de gran relevancia al permitir acercarse al conocimiento histórico como lo hace un historiador, por medio de este tipo de actividades adquieren habilidades, destrezas y estrategias propias del campo de la historia.

Las actividades que hacen énfasis en lo actitudinal son de relevancia al contribuir al desarrollo de la conciencia histórica; en la valoración de las actividades se hace evidente la ausencia de este tipo de actividades. Sin este tipo de actividades la historia carece de sentido, de ninguna manera se convierte en una herramienta para el actuar en sociedad de los individuos. La evaluación del conocimiento histórico se reduce a la medición de la información específica que los alumnos recuerdan acerca de los temas vistos. En la evaluación además de los conocimientos factuales hay que considerar las habilidades y destrezas, es decir lo procedimental mediante la realización de un producto: la construcción de un texto o resumen; la investigación que evidencien la comprensión, el análisis y/o la valoración crítica de las fuentes históricas (p.57).

Conclusiones

- Aporte metodológico. La línea de investigación *Textos escolares y educación histórica* está en proceso de consolidarse en la Universidad Pedagógica Nacional (Toluca) en la medida que ha recuperado al libro de texto como una fuente y un objeto de estudio rico y diverso para la investigación educativa al vincular tres dimensiones: el análisis historiográfico, el análisis pedagógico y el análisis del discurso educativo. Los modelos metodológicos que se construyeron en las tesis de maestría son sin duda un aporte para la comprensión del libro de texto de historia como artefacto cultural de gran complejidad.
- Hallazgos. Los libros de texto de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) son productos culturales que permiten identificar problemáticas en la construcción de nociones y conceptos históricos, así como en el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico en niños y adolescentes. Sin embargo, también identificamos que los libros de texto, los textos escolares y las intenciones de sus autores abren una posibilidad para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que trascienden la memorización de la historia tradicional.
- Nuevas líneas de investigación. La recepción del texto y el análisis de las prácticas de lectura y la elaboración de producciones escolares a partir del uso de los libros de texto de historia de México e Historia Universal, en primaria y secundaria, se convierten en dos nuevos ejes de problematización sobre los que ya se están diseñando protocolos de investigación.

Bibliografía

Montes de Oca, Reynoso et al (2015) *Historiadores, Pedagogos y Libros Escolares: Su Contribución a la Educación del Mexicano* (coord.) Seminario de Cultura Mexicana, México.

Mendoza, María Guadalupe (2009) *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México 1934 - 1959,* El Colegio Mexiquense, A.C.

__________ (2011) "Los libros de texto de la modernización educativa: autores, textos y contextos, 1992-1994" en Rebeca Barriga (editora) *A 50 años de los libros de texto gratuito*, Secretaría de Educación Pública, El Colegio de México, CONALITEG, 433-449.

__________ (2014) "Los Editores y autores de los libros de texto de historia de secundaria de la RIEB" V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. 9-12 Septiembre. Universidad de Guadalajara.

La licenciatura de historia de la UAZ. Innovación curricular, profesorado y enseñanza (2004-2013)

María del Refugio MAGALLANES DELGADO
Norma GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
// Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"

María del Refugio Magallanes Delgado, es doctora en historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, profesora perfil PRODEP e Integrante del Cuerpo Académico consolidado "Enseñanza y difusión de la historia". Publicaciones recientes: *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XX)* (2013) e *Historia de la educación en Zacatecas I. Problemas, tendencias e instituciones en el siglo XIX* (2010) entre otras. rmdhistoria@yahoo.com.mx

Norma Gutiérrez Hernández, licenciada en historia y maestra en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas, especialista en estudios de género por el Colegio de México y doctora en historia por la Universidad

Autónoma de México. Docente investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, profesora perfil PRODEP y lideresa del Cuerpo Académico consolidado "Enseñanza y difusión de la historia". Publicaciones recientes: *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa* (2016), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX-XX)* (2013), *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el porfiriato* (2012), entre otras. ninive_17@yahoo.com.mx

Resumen // La evolución de la licenciatura en historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas desde su creación (1987) a 2013 ha sido relevante. Se transitó de un currículo humanista de corte tradicional a un modelo educativo permeado por los principios de la sustentabilidad. La innovación curricular de 2004 a 2013 llevó a un plan de estudios flexible y al diseño de un perfil de egreso por especialidades que definieron ejes terminales. En los planes de estudios de 2004 y 2011 se propuso la enseñanza transversal con enfoque de género, democracia y educación ambiental; el profesorado proyectó su función académica mediante congresos, foros y publicaciones especializadas; pero la evaluación de la enseñanza aplicada en 2013 mostró que la práctica docente no se sustentaba en una didáctica constructivista y crítica.
Palabras clave // Innovación curricular, profesorado, enseñanza

Introducción

El interés por visibilizar lo cotidiano es parte del campo de estudio de la historia de las mentalidades, de la historia social de la educación y de la narrativa como método de investigación educativa. Desde la perspectiva de la evaluación educativa, el análisis de los sistemas, subsistemas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula merecen ser conocidos como realidad empírica que de soporte a las decisiones en materia de política educativa e incida en la mejora de la práctica docente.

Esta texto explica el impacto de tres elementos sustanciales del Modelo Educativo UAZ Siglo XXI en la licenciatura en historia: la reorientación del currículum universitario, los roles del estudiante y del docente universitario, y la profesionalización de la docencia de 2004 al 2013. En este periodo, los planes de desarrollo institucional pugnaron por la innovación de los programas de estudios de licenciaturas y posgrados con miras a la pertinencia social real. El logro de este propósito se fundamentó en el diseño curricular por competencias en torno a las orientaciones formativas, la revaloración del servicio social en el plan de estudios, la relevancia de las tutorías y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del 2012 al 2013, la dirección de la Unidad Académica de Historia estaba persuadida de que mediante la evaluación del proceso de enseñanza de cada uno de los seminarios de la licenciatura, se obtendría una re-estructuración curricular, cursos de actualización disciplinar y psicopedagógica, pero sobre todo mejores indicadores para la evaluación del programa en el Consejo de Acreditación de Programas Educativos en Humanidades.

En este tenor, la observación de la práctica docente en las aulas de licenciatura en historia durante los meses de febrero a mayo de 2013 se consideró una acción nodal para la innovación del programa. Los resultados mostraron que su profesorado ejercía una docencia desde un conjunto de creencias y experiencias que construyen y reconstruyen diariamente en cada uno de los espacios escolares. La docencia como práctica profesional no ocupaba un lugar sustantivo en el *ethos* profesional del colectivo debido a que poseían una trayectoria profesional en la investigación histórica. Las metodologías de la enseñanza se basaban en la transmisión de la información del contenido programado para ser evaluado por el alumnado como "buen profesor".

Del currículum humanista a la formación sustentable

La Licenciatura en Historia de la UAZ nació el 7 de septiembre de 1987 con la fundación de la Escuela de Humanidades. Ésta tenía como objetivos centrales: "[...] formar humanistas que sepan atender aquellas disciplinas que cultiven el pensamiento, el desarrollo de las diversas formas de expresión oral y escrita y la reconstrucción del pasado" (González, 2004, pp. 13-14). Este proyecto contempló tres áreas de especialización: Letras, Filosofía e Historia. Inicialmente había un tronco común de cuatro semestres, mismo que en 1991 se redujo a un año y estuvo vigente hasta 2003.

En los inicios de esta escuela se tuvo un escaso número de profesores, tan sólo tres en el primer año de 1987 a 1988 con vasta formación humanista; la enseñanza desarrollada se caracterizó por ser magistrocentrista, cuya forma de evaluación se definía por la "[...] ausencia de exámenes, la calificación se da por medio del trabajo continuo y la recapitulación. En caso de no aprobar se aplican exámenes extraordinarios y a título de suficiencia" (González, 2004, p. 16).

En 1992 la Escuela de Humanidades transitó a Facultad de Humanidades, incorporando en 1996 la especialización en Arqueología. En el 2000, el Consejo Universitario avaló el establecimiento de cuatro Unidades Académicas, mismas que a la fecha subsisten e integran las Licenciaturas de Historia, Letras, Filosofía y Arqueología (González, 2004, pp. 4 y 14). En este periodo se funda la Maestría en Estudios Novohispanos, con lo cual se contratan nuevos maestros, algunos de ellos egresados de El Colegio de Michoacán (González, 2004, p. 19), quienes se incorporan también a la Licenciatura en Historia.

Pese a este incremento, la orientación didáctica de la planta docente siguió con un marcado sesgo magistrocentrista:

> La dinámica de la mayoría de los profesores es tradicional, debido a que la mayoría de ellos son gente mayor con una formación más bien religiosa que académica, las clases generalmente son tribuna de retórica –tanto de alumnos como de maestros– y en otras ocasiones el profesor expositor y el alumno oyente pasivo. Pocas veces el método exposición-interrogación está presente. Por todo esto se llega a la conclusión de la necesidad de una Reforma que

> cambiara no solamente la dinámica escolar, sino también el diseño del plan de estudios de la Escuela. (González, 2004, pp. 17-18)

El Programa de Licenciatura en Historia de la UAZ ha tenido seis planes de estudios durante los años de 1987, 1991, 1994, 1999, 2004 y 2011. En cada uno de estos años, las reformas curriculares que se han realizado han obedecido al examen que ha hecho la academia de profesores y profesoras en torno al impacto y pertinencia del currículum en la carrera, la información externada por la comunidad egresada del programa, los resultados de los encuentros con empleadores y empleadoras, las exigencias de las políticas educativas institucionales que rigen la propia Universidad y, por supuesto, el escenario contextual nacional y local en el que se ha inscrito la Licenciatura.

De estas seis propuestas curriculares, la efectuada en 2004 representó un parte aguas. Su Plan de Estudios fue diseñado por un colectivo de ocho docentes y contó con la asesoría de la Coordinación de Docencia de la propia Universidad. Se incorporaron cinco rasgos distintivos del Modelo UAZ Siglo XXI que modificaron sustancialmente la carrera, al considerar un currículum flexible, polivalente, abierto, integral y centrado en el aprendizaje. Por primera vez este Plan de Estudios planteó una duración de ocho semestres en la carrera, opciones de titulación variadas, créditos diferenciados para las asignaturas, estructura en áreas (común, básica, disciplinar y optativa), ejes terminales (docencia, investigación y extensión), ejes transversales, particularmente los de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización, desarrollo sustentable, identidad y valores; un eje integrador a partir de la práctica profesional; y, un curso propedéutico denominado Estrategias de aprendizaje.

Las bondades de este Plan fueron significativas, considerando que el 58% de los cursos fueron de carácter optativo, además de que el servicio social se anexó al currículo, se implementó el sistema de tutorías, se estableció el programa de educación continua para la actualización permanente del alumnado egresado; además, se incluyó la salida lateral de Técnico (a) Superior Universitario (a) (TSU) para quienes no pudieran concluir la Licenciatura.

En términos generales, en contraposición a los planes de estudio anteriores, en el del 2004 se hizo énfasis en la formación de estudiantes a partir de una educación centrada en el aprendizaje, de tal forma que, el tiempo

áulico sería compartido con actividades académicas en otras instancias como bibliotecas, archivos, museos, recorridos de campo, viajes de prácticas, etc., al mismo tiempo que se impulsaría la asistencia a conferencias, exposiciones, cine, debates, presentación de libros y obras de teatro, entre otras. En suma, el Plan de Estudios 2004 puso un énfasis especial en la comunicación, la identidad y los valores, juntamente con los procesos de edificación de liderazgo entre los y las estudiantes (González, 2004, pp. 1-3).

Con este Plan de Estudios se consolidó una academia de profesores y profesoras de la Licenciatura en Historia, la cual desarrolló vínculos laborales con algunos centros de la propia universidad, a la par que en dependencias gubernamentales y planteles públicos y privados para impulsar la difusión y divulgación de la investigación histórica (González, 2004, p. 28), pero quedaba pendiente la evaluación de la práctica docente en el aula.

En el cuatrienio (2000-2004) hubo relevantes labores de capacitación y profesionalización docente, con lo cual se observó una consolidación del núcleo docente, por ejemplo con la contratación de nuevos profesores y obtención de grados. La cifra en estos años fue de 19 docentes con las siguientes modalidades de trabajo:

> Tres de tiempo completo (dos doctores y un maestro), seis de medio tiempo (un candidato a doctor, tres maestros y dos pasantes de maestro) y diez de hora clase (tres doctores, cinco candidatos a doctor, un especialista y un pasante de maestro). Lo anterior es así, porque tres profesores de medio tiempo están descargados realizando estudios doctorales. (González, 2004, p. 29)

En el 2011, la Licenciatura en Historia modificó su Plan de Estudios, el cual sigue vigente en la actualidad. Se conservaron varios elementos del anterior como la formación por créditos, opciones de titulación, sistema de tutorías y educación continua; curso propedéutico; salida terminal de TSU; intensificación del aprendizaje fuera del aula; una formación integral y, los mismos ejes transversales de género, democracia, derechos humanos, ecología, globalización y desarrollo sustentable.

Las principales innovaciones en el 2011 fueron las siguientes: se incrementó el número de ejes terminales de especialización, aparte de los tres previos se anexaron tres más: organización y administración de acervos, historia

del arte e historiografía; se cambió sustancialmente el número de materias de 57 a 114; el eje integrador quedó incluido a partir de la estancia profesional y servicio social, así como el seminario de elaboración de proyectos; y, se implementó el modelo por competencias (González, 2011, pp. 1-15).

En junio de 2013, la planta docente de la Licenciatura en Historia tenía una riqueza formativa en este campo, ya que varios de sus profesores y profesoras –la mayoría egresados (as) del mismo programa- han realizado estudios de posgrado en instituciones académicas del país, particularmente maestrías y doctorados incorporados al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); con esta acción se atienden las recomendaciones de los organismos acreditares respecto a no reproducir la endogamia académica.

De esta forma, el profesorado obtuvo grados en El Colegio de México, El Colegio de San Luis, El Colegio de Michoacán, la UNAM, la Universidad Autónoma del Estado de México, El Instituto Mora y, la propia UAZ. Sin embargo, los profesores egresados de estas instituciones carecen de un desarrollo profesional en el campo de la docencia. En otras palabras, se formaron para llevar a cabo investigación histórica como primera actividad profesional, la docencia se ejerce sin profesionalización explícita.

Profesorado y enseñanza en la licenciatura

En la medida en que a las universidades se les solicita producir saberes que contribuyan a crear condiciones de un desarrollo sustentable para todos y cada uno de los sectores de la sociedad, innovar deja de ser un accidente feliz, y pasa a ser una obligación constante (Polo, 2011). Con base en los estudios realizados a partir de 2007, por la Comisión Nacional de Innovación Curricular (COMINAIC), la cultura de la innovación demanda tomar en cuenta al menos trece aspectos relevantes que van de la pertinencia local y global de los procesos educativos a través de currículos que consideren el papel del conocimiento y su uso social hasta la formación de sujetos innovadores (Polo, 2011, pp. 33-34).

De manera reciente, el enfoque en torno al análisis de la formación del profesor, sostiene que convertirse en profesor es un proceso idiosincrático

que depende de la interacción de la persona y el contexto; y que uno de los métodos para llegar al conocimiento de cómo fue el proceso de conversión de un profesor novato a uno experimentado es el relato o historia de vida y la biografía; a través de ellas se captan las etapas y transiciones de la incertidumbre a la experimentación y a la estabilización, el cómo se realizan los acercamientos al aprendizaje de la enseñanza basados en el ensayo y error que dan paso a un desarrollo más sistematizado; el conflicto entre las distintas concepciones de la persona y las expectativas institucionales de la función profesional y la resolución (Bullough, 2000, p. 101).

En otras palabras se obtiene un relato compuesto de cronologías en el que subyacen posicionamientos políticos, historiográficos y educativos permeados, por un lado, por los planteamientos en torno al desarrollo y sus estrategias para alcanzarlo, determinados por los factores discursivos de lo neoliberal y de la globalización; y por otro lado, se encuentra el discurso de la mundialización, del lugar o local, lo cual perfila la búsqueda de planes alternativos. Se trata pues de necesidades de innovación intrínsecas, por razones de adecuación, y extrínsecas, por lo imperioso de dar respuesta a lo social.

En este contexto, las evidencias empíricas que obtuvieron las tres observadoras de la práctica docente del profesorado de la licenciatura en Historia (nombradas por el director de la Unidad Académicas), con base en un instrumento de evaluación cualitativa compuesto de cuatro hojas para el registro gráfico y de variables en torno al rol del docente, al tratamiento de los contenidos y el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje mostraron que la enseñanza que se ejerce en las cinco aulas y espacios extra aula como el salón multiusos de la biblioteca central de la UAZ, se caracteriza por una didáctica que no provoca aprendizajes relevantes en sus alumnos.

Se identificaron como factores materiales adversos para una buena docencia el tipo de infraestructura del edificio (aulas chicas y escalonadas), el equipamiento obsoleto de computadoras de escritorio; la escasez de recursos para generar ambientes de aprendizaje significativo, una deficiente limpieza de pupitres, escritorio, pintarrón, ventanas, puertas y cortinas; y pupitres inservibles amontonados en un rincón o confundidos entre las filas a pesar de que existen dos intendentes de planta, uno para el turno matutino y otro para el vespertino. En ambos tipos de aulas, los alumnos ocupan siempre el

mismo lugar y dejan libre la primera fila y el profesor toma su lugar enfrente del grupo, ya sea de pie o sentado detrás de su escritorio.

Se conjugan también factores cualitativos como la formación de posgrado de los profesores para la investigación histórica; el origen geográfico, social y cultural del alumnado, y el perfil de egreso del bachillerato de los estudiantes y la incertidumbre laboral del docente que labora con cargas de tiempo determinado que varía semestre a semestre.

En esta tesitura, la conversión de un profesor novato en experimentado tiene sus inicios en el cómo se incorpora a la universidad y cómo adapta, desarrolla y evolucionan sus relaciones de la micropolítica de la enseñanza, entendida como el subconjunto importante de la micropolítica de la educación. Si la micropolítica se ocupa de:

> Las relaciones de poder y de cómo la emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas. Se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupa también de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupa de aquello que las personas piensan y sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad. (Blase, 2000, p. 254)

Así pues, una parte de la micropolítica de la enseñanza de los profesores del programa de licenciatura tuvo un momento importante con el proceso de basificación que aconteció en junio de 2012. Este hecho otorgó un nivel de certidumbre laboral a 16 docentes que cubrían su "carga" en la modalidad de tiempo determinado y suplencias, predominan los docentes de medio tiempo (catorce), frente a los ocho profesores de carrera, que dicho sea de paso han trasladado la mayor parte de su ejercicio docente al programa de Maestría en Humanidades y Procesos Educativos o cubren funciones administrativas en la UAZ de tiempo completo.

Los profesores de medio tiempo, con base en los estatutos sindicales, tienen el compromiso de impartir dos cursos por semestre; pero como algunos de ellos ya no gozan de la beca doctoral CONACYT, solicitan más seminarios con el propósito de mejorar su percepción salarial e incluso, apelando al criterio de la antigüedad toman el curso que ya han desarrollado para

volverse expertos. La mayoría de ellos, acata la disposición que acordó el colegio de profesores en administraciones pasadas: entregar junto con el programa del seminario una "carta descriptiva" de las 32 sesiones que integran el semestre.

Si bien, todo el profesorado entregó estos documentos y buscó seguirlos paso a paso, casi ninguno de ellos modificó de manera sustantiva su práctica docente. Esto es, el proceso de subordinación y sometimiento institucionalizado no impidió que ellos siguieran haciendo lo que hacen cuando cierran la puerta del salón y se quedan a solas con sus alumnos.

¿Qué pasa en el aula? Con base en aproximadamente 50 observaciones y registros efectuados y los acuerdos tomados en las reuniones de colegio que se celebran todos los jueves, se desprende que el programa de licenciatura opera con quince profesores novatos o noveles, entendidos como aquellos maestros que nunca habían ejercido la enseñanza antes de ser profesores universitarios ni contaban con una formación inicial o de posgrado en educación; cuentan con una antigüedad en la docencia de seis años guiada por el mito de que "la experiencia hace al profesor, la experiencia directa en las aulas es el factor más importante para convertirse en profesor y una ética profesional que les motiva a enseñar" (Bullough, 2000, p. 102).

Por otro lado, estos profesores por su formación de posgrado en el campo de la historia e incluso la especialización en una línea o tema de investigación, asumen que "enseñar la materia de una asignatura consiste en explicar o mostrar lo que dice el texto" (Bullough, 2000, p. 103). La carga laboral de la licenciatura contempla los grupos "A" y "B" para algunos de los seminarios para cubrir el turno matutino y vespertino respectivamente.

El colectivo de la licenciatura asume que impartir un mismo curso en el grupo "A" y "B" que ya han desarrollado en los ciclos anteriores, los puede llevar a cubrir la exigencia expuesta por el profesor más experimentado en el programa: "convertirse en especialistas del curso para evitar comentarios negativos por parte de los alumnos, que en una o en las tres evaluaciones que se aplican para conocer el desempeño docente durante el semestre." (Asamblea de profesores, 2012).

Estas estrategias e ideas configuran el mundo de las creencias, mismas que evolucionan a lo largo de los años de experiencia vital. De esta manera:

> Las creencias personales se desarrollan convirtiéndose en verdades personales relativamente sólidas y pragmáticas. Estas teorías personales son informales e inválidas (en el sentido científico) y en la mayor parte de los casos permanecen sin ser explicitadas; sin embargo, son los fundamentos personales sobre los cuales se construye la práctica profesional de un individuo.
>
> Estas creencias subyacen bajo todas las formas de conocimiento del profesor: conocimiento declarativo, procedimental y condicional. También subyacen bajo los hábitos de acción e interacción. (Bullough, 2000, pp. 119-120)

Con estos supuestos o creencias, en su mayoría, los profesores y profesoras de la licenciatura, no formulan preguntas a los alumnos en el transcurso de la clase para problematizar el tema, la realidad y la función social de la historia, ni su papel como futuros profesionales de la historia. Ellos no piden la realización de una actividad en los 120 minutos que en promedio dura la sesión para que los discentes lleven a cabo el procesamiento del tema; la participación de los alumnos se reduce a dos acciones: exponer temas asignados que no son interpelados por el profesor o los compañeros y a dar contestación a preguntas que admiten una sola respuesta, pero que no se alejan de la citación textual o la paráfrasis de la lectura asignada. La planta docente transfiere una idea de conocimiento acabado que no permite la interpretación más allá del texto.

Qué justifica estas prácticas en la enseñanza. De manera explícita nada, pero de manera implícita e inconsciente el posicionamiento de uno o varios de los modelos de formación docente interiorizado: "el artesanal, el academicista, el técnico, el personalista y en menor medida, el social re-constructivista" (Tejeda, 2002, pp. 25-43), que poseen desde su formación inicial y de posgrado. Asimismo, el estilo impuesto en las relaciones pedagógicas se entiende por una línea o varias de la teoría de la cognición basada en la visión acumulativa-receptiva, donde "el aprendizaje consiste en recibir y practicar una información y unas habilidades presentadas por el profesor" (Putnam y Borko, 2000, pp. 224-227), y que ellos han aprendido por observación de los profesores más experimentados y que se ha reforzado por los tres instrumentos de evaluación de desempeño docente que se aplica durante el semestre.

Las actividades grupales no figuran como acción pedagógica central, en algunos casos –muy pocos por cierto-, el aprendizaje entre pares se introdujo a escasos veinte minutos antes del tiempo de salida, de tal forma que las sesiones casi nunca tuvieron un cierre apropiado. De este modo, la docencia universitaria pareciera estar signada por una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Este énfasis supone el binomio transmisión/ recepción de una caduca teoría de la comunicación. Aunque en la mayoría de los casos, también se sumó a la carencia de comprensión lo que se ha llamado "la *estructura sustantiva* de la disciplina y la *estructura sintáctica* de la disciplina" (Putnam y Borko, 2000, p. 230). Esto es, para que el profesor pueda ayudar a los estudiantes a llegar a entender los hechos, los procedimientos y los conceptos que enseñan, así como las relaciones que de la historia con otras ciencias sociales (estructura sustantiva) y las formas de establecer nuevos conocimientos y determinar la validez de las afirmaciones (estructura sintáctica).

En otras palabras, desde el término acuñado por Shulman (2005) de *conocimiento pedagógico del contenido*, el ejercicio de la enseñanza monótona e improvisada de los profesores o profesoras se comprende por la necesidad que tiene todo maestro de reconocer que el conocimiento del contenido pedagógico abarca "las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible para los demás, y una comprensión de aquello que facilita o dificulta el aprendizaje de los temas específicos" (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Se requiere pues, que los maestros y maestras de la licenciatura no llenen "una carta descriptiva" en la que se enuncie la aplicación de una serie de estrategias *a priori*, sino que diseñe su sesión con los referentes nodales del conocimiento pedagógico del contenido entendido como la "Concepción global de la docencia de una asignatura, conocimiento de las estrategias y representaciones de instrucción; conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y conocimiento del currículo y los materiales curriculares" (Putnam y Borko, 2000, p. 232).

Asimismo para sustituir la "carta descriptiva" de los años setenta y planear una secuencia didáctica sustentada en los principios del "constructivismo sociocultural" (Ferreiro, 2007), hace falta que la cultura escolar de los docentes de la licenciatura revalore la docencia como una profesión. Pero,

la cultura institucional de la universidad fomenta la categoría laboral de docente-investigador. Es cierto que los catorce profesores de medio tiempo no están obligados a registrar un proyecto de investigación en la Coordinación de Investigación y Posgrado de la UAZ, pues su relación contractual de 20 horas se justifica con diez horas frente a grupo y diez horas de cubículo para brindar tutoría y asesoría de tesis y acudir a las reuniones de colegio; y que los dos profesores de tiempo determinado o suplencia que puede ser de cinco horas en adelante, están exentos de tal compromiso académico, todos ellos son motivados por el docente de tiempo completo para registrar un proyecto para homogenizar la percepción del colectivo.

Sin embargo, durante su práctica docente no articulan los temas o líneas de investigaciones propias o de sus colegas, ni de los Cuerpos Académicos de la Unidad de Historia. Esta realidad se traduce en la ausencia de “comunidades de discurso como herramienta para fomentar el pensamiento individual y el discurso con los demás entre colegas y en el aula” (Putnam y Borko, 2000, p. 242).

Los profesores novatos padecen presiones de parte de los maestros experimentados. Éstos últimos entienden que sus nuevos colegas tienen que asumir las mismas responsabilidades que ellos: tutorías, asesorías de tesis, ejercicios paleográficos, memorias de servicio social, entre otros. Esta determinación de colegio es aceptada por los novatos, ellos tienen “la necesidad de ser aceptados como profesores por sus alumno y los profesores experimentados” (Bullough, 2000, p. 104). Los catorce profesores novatos hacen todo para pertenecer y encajar en la “subcultura de la enseñanza” (Bullough, 2000, p. 107) y la comunidad de discurso docente representa una oportunidad para el aprendizaje de la enseñanza, ya que ésta radica en introducirse en la cultura de la comunidad docente: aprender a pensar, hablar y actuar como un profesor.

Consideraciones finales

Con base en los fundamentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se esbozó en la UAZ, la configuración de una nueva cultura universitaria en cada unidad académica y

programa de la institución. La Licenciatura en Historia desde 2004 se encontraba en la ruta de la innovación para hacer realidad la pertinencia social al diseñar tres orientaciones: investigación, docencia y difusión; promover en su perfil de egreso al técnico universitario, impulsar el programa de tutorías desde el primer semestre e incluir en su mapa curricular el servicio social y la estancia profesional. Pero en octubre de 2012, se cuestionó el cómo transformar la práctica docente de los profesores del programa desde los principios de la enseñanza holística y cómo incidir en la formación de perfiles sustentables de los egresados.

Los docentes noveles de la licenciatura en historia se han convertido en docentes sin la percepción de la docencia como una profesión. Su transformación ha sido un proceso idiosincrático. Por tal razón, la oferta educativa que se integra y despliega en La Escuela de Verano del Sindicato de Personal Académico de la UAZ (SPAUAZ) requiere pensarse más en términos de desarrollo docente en el que sea imprescindible que el docente: a) Conozca la disciplina que enseña, pero también que elabore estructuras conceptuales y reorganice los conocimientos de tal manera que favorezca la integración de los saberes científicos y el aprendizaje situado; b) Organice las competencias definidas en el perfil profesional para que los estudiantes las construyan y desarrollen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; c) Estructure las estrategias formativas, métodos y técnicas de enseñanza, para que los estudiantes estén en mejores condiciones de desarrollar las competencias definidas en el currículo; d) Tome en cuenta los conocimientos previos del estudiante, necesarios para el logro de los desempeños esperados, y e) Participe en instancias de trabajo colaborativo.

Las decisiones sobre la planificación que cada profesor realiza para el seminario que imparte están determinadas por un diseño de 2004 que se ha ido adaptando en términos discursivos, pero que en esencia mantiene la planeación por objetivos y bloques de contenidos propuestos por otro colega que impartió con antelación ese curso. Con todo se esboza en todos los integrantes de la planta docente concepciones y acciones que permiten la transición –quizás lenta- de las creencias *a priori* sobre la enseñanza, del desarrollo del currículum y las expectativas del sistema universitario.

Por todo lo antes expuesto, se proponen las siguientes líneas de acción:

1. Mayor articulación entre docencia e investigación y entre licenciatura y posgrado para lograr perfiles sustentables situados.
2. La introducción de la estrategia curricular en la exposición de contenidos históricos y de un núcleo temático y problemático que se estudien a través del aporte teórico y metodológico de diferentes disciplinas en lugar de temas enciclopédicos.
3. Integrar la teoría con la práctica, los saberes académicos, investigativos, culturales, cotidianos, de socialización, integrar el trabajo individual con el colectivo y, fundamentalmente, la dimensión autonómica del ejercicio profesional docente.
4. Favorecer el espacio para la realización de programas de servicio comunitario y extensión que permita el diálogo de la cultura científica con la cultura comunitaria.

Referencias

Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 253-289).

Bullough, R.V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bruce J. Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson (Eds), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 99-165).

Ferreiro Gravié, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

González Barroso, A. (2004). *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2004-2008*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.

González Barroso, A. (2011). *Reforma curricular. Propuesta de Plan de Estudios 2011*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Licenciatura en Historia.

Jiménez Díaz, R. y Luna Pacheco, F. (2005). *Modelo Académico UAZ Siglo XXI.* Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Polo de Rebilou, M. (2011a). Retos y prospectiva de innovación en educación superior. En Medina Cuevas, L. & Guzmán Hernández, L. (Comps), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión.* México: ANUIES. (pp. 19-28).

Polo de Rebilou, M. (2011b). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. En Medina Cuevas, L. & Guzmán Hernández, L. (Comps.). *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión.* México: ANUIES. (pp. 31-36).

Putnam, Ralph T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Bruce J., Biddle, Thomas L. Good, Ivor F. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós. (pp. 219-309).

UNESCO (2008). *Recomendación conjunta de la OTI y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. UNESCO.

Tejada Fernández, J. (2002). Perfil docente y los modelos de formación. En De la Torre, S & Barrios, O. (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Octaedro (pp. 16-43).

La formación de historiadores en la BUAP: perspectivas y contradicciones del nuevo currículo basado en competencias

Marco VELÁZQUEZ
Amado Manuel CORTÉS
Abraham MOCTEZUMA FRANCO
// Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Marco Velázquez. Profesor investigador titular y decano del Colegio de Historia y del doctorado en Innovación Educativa de Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Asesor de 140 tesis de licenciatura y de posgrado en historia. Fundador en 1991 de la Maestría en Historiografía de México, UAM-A. Participante en el área de Historia en el proyecto Tuning América Latina de 2005-2013. Experto representante de América Latina con "Learning and teaching history: a Latin American perspective", organizado por la red académica de Historia Europea CLIOHWORLD, en junio 2011, Lisboa. Coautor del libro *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Historia*, 2013, Universidad de Deusto. marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx

Amado Manuel Cortés. Profesor investigador del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se desempeñó como catalogador-investigador en la Biblioteca Palafoxiana de 2000 a 2004; artículos publicados en libros y revistas en torno a la cultura del libro e historiografía indiana, entre los que se encuentran: Miradas a la cultura del libro en Puebla. Bibliotecas, tipógrafos, grabadores, libreros y ediciones en la época colonial, UNAM, 2012, y la autoría del libro Del manuscrito a la imprenta, en nacimiento de la librería moderna en la Nueva España. La Biblioteca Palafoxiana, BUAP, 2012. ammcortes21@yahoo.com.mx

Abraham Moctezuma Franco. Obtuvo el Premio Nacional en teoría de la historia Edmundo O'Gorman. Profesor-Investigador del Colegio de Historia de la BUAP. Egresado del mismo y Doctor en historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego". Cuenta con una obra publicada: *La historiografía en disputa*; asimismo, ha publicado en las revistas *Historia y Grafía*; *Graffylia* y *Gaceta Tiempo Universitario* de la BUAP. Cuenta con otras colaboraciones en libros: *El 68 en Puebla*; *Recordar la historia* y *Memorias por venir*, entre otros. abrahammoctezuma@yahoo.com.mx

Resumen // A continuación se presenta una evaluación de los cambios en los planes de estudio del Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Se analiza el impacto de las modificaciones en relación con las tendencias mundiales, en especial a partir de la experiencia del proyecto Tuning Europa-América Latina y su propuesta de implementación de programas por competencias. En ese sentido, se actualiza el panorama con las aportaciones derivadas de la expansión del proyecto Tuning en Estados Unidos y su integración de las competencias y los sistemas de evaluación —hecha pública por la American Historical Association (AHA) en febrero de 2017—. Por último, se detallan las contradicciones de esta "reforma a la reforma" implementada en agosto de 2016 en la licenciatura en Historia de la BUAP. A pesar de que su eje central son las competencias, no se externó metodología alguna para seleccionarlas, definirlas y evaluarlas; esta ausencia de dominio de las competencias que reclama el mercado de trabajo y la sociedad a los historiadores significa un riesgo en los futuros egresados de esta área.
Palabras clave // Modelo por competencias; Cambios curriculares; Competencias para historiadores; Formación de historiadores.

Introducción

Las nuevas reformas educativas en México, en particular las correspondientes a la educación superior, han generado en las universidades del país una situación de incertidumbre y de "reformas a las reformas". En lo que corresponde a los colegios y programas de Historia (licenciatura, maestría y doctorado), los diversos procedimientos de las instituciones y del personal académico cada dos o tres años—como la acreditación de los programas, las certificaciones ante la Secretaría de Educación Pública, la asignación de los montos presupuestales, las evaluaciones en instancias universitarias, la obtención de los perfiles deseables, entre otros— han puesto en un predicamento el verdadero alcance de las reformas sobre los futuros profesionales de la Historia.

En los últimos veinte años, el Colegio de Historia, circunscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ha pasado por tres grandes reformas; a su vez, cada una de ellas cuenta con "ajustes" y adecuaciones. Las dos últimas reformas fueron el modelo o plan Fénix y el Modelo Universitario Minerva (MUM). Esta última, la más reciente, tiene una bitácora contradictoria: fue anunciada en agosto de 2013, iniciados sus trabajos en febrero de 2014 y suspendidos en noviembre del mismo año; en abril de 2016 fue reiniciado su proceso y tan sólo un mes después, en mayo, fue aprobada de manera apresurada y sin diálogo. Finalmente, a pesar de que hasta la fecha no ha sido formalmente aprobada por todas las instancias académicas y legales de la universidad, fue implementada en agosto del mismo año.

En el programa de la Licenciatura en Historia de la BUAP ésta "reforma sobre las reformas" significa en la práctica el desplazamiento de la formación en la investigación a través de los seminarios; el argumento ha sido una "mayor diversificación" en los perfiles profesionales del historiador y su titulación. En tanto, se enfrenta la caída de la Eficiencia Terminal ante las dificultades que significa la titulación por tesis bajo el abanico de formas de titulación que, justamente, permiten al estudiante sortear la elaboración de una investigación.

A pesar de que las 31 competencias profesionales para historiadores están delimitadas desde el 2003 para Europa y desde el 2005 las 27 para

América Latina, fue hasta la reforma de mayo de 2016 que se "aplicaron" en esta Licenciatura; es decir, a más de una década, durante la cual se han generado incorporaciones y modificaciones sustanciales al tema de las competencias —como se pone en evidencia con el caso de Estados Unidos. Sin embargo, en las reformas aludidas sólo se hizo, de manera literal, un "corte y pega" del listado del proyecto Tuning América Latina del 2005.

El presente artículo se centra en reflexionar las reformas del plan de estudios de la Licenciatura en Historia de la BUAP a la luz del panorama educativo mundial —fuertemente signado por el tema de las competencias— y el declive de la investigación en la formación de los historiadores a pesar de que las diversas propuestas curriculares, ostentadas siempre como modernizadoras, no lo presentan de manera abierta.

El proyecto Tuning y las competencias profesionales para los historiadores

Desde el año 2002 se ha generado una fuerte tendencia a modificar radicalmente el currículo de las instituciones dedicadas a la formación de historiadores bajo el eje articulador de las competencias. Si bien es cierto que este concepto pedagógico se trabajaba con anterioridad en los sistemas educativos de Estados Unidos e Inglaterra, predominaba el término centralizador de habilidades (skills, en inglés).

El propio concepto de competencias ha sido objeto de una ardua investigación en cuanto a su uso y los cambios en su significación en los últimos cuarenta años. Para fines de este texto, nos ubicaremos en las definiciones hechas por el proyecto Tuning; la razón obedece a que es a raíz del éxito de este proyecto y su metodología propuesta en la aplicación de las competencias para la Educación Superior que se ha generalizado en todo el mundo.

Después de la publicación del informe final del proyecto piloto bajo el título *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final, fase uno* (González, J. y Wagenaar, R., 2004) se generaron expectativas más allá de Europa que condujeron un año después, en 2005, a su ampliación en América Latina. Su éxito e influencia impulsaron su metodología, primero a Europa, después a América Latina y a partir del año 2012 se extendió a Estados Unidos

de Norteamérica, África, Asia, y Australia. Hoy la influencia de Tuning como un proyecto de innovación educativa y social es mundial y a lo largo de diversos campos del conocimiento.

Antes de centrarnos en el área de Historia, destaca que el núcleo original del proyecto Tuning lo constituyeron justamente académicos pertenecientes a las áreas de Historia de las universidades europeas. De ahí que junto con Matemáticas, Ciencias de la Educación y las áreas de Administración de empresas se constituyera el eje articulador de su primera fase. En América Latina también fueron estas cuatro áreas las que originaron el proyecto Tuning América Latina en sus dos fases, que corren del año 2005 al 2013. El resto de las áreas se fueron sumando en distintas fases del proyecto, tanto en Europa como en América Latina y el resto del mundo.

Los aspectos centrales de este proyecto se pueden sintetizar en los tres ejes requeridos cuando se aplican las competencias como el punto nodal para el aprendizaje y su evaluación; estos son:

1. Una visión de la educación desde la perspectiva del que aprende (del estudiante);
2. La necesidad de calidad y mejora del empleo y la ciudadanía;
3. La creación de un área de Educación Superior Compatible (CCC por sus siglas en inglés).

De esta forma, el proyecto presenta una metodología de competencias y resultados del aprendizaje. Las primeras son una combinación de atributos respecto al conocimiento y su aplicación; con fines operativos se definen como un “Conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), como referencia las experiencias personales y profesionales” (Proyecto Tuning América Latina, 2005ª, p. 60-85). En tanto, se espera que el resultado del aprendizaje sea un “Conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre. Pueden relacionarse con programas completos de estudio de primero y segundo ciclo, y con unidades individuales de aprendizaje (módulos).” (Proyecto Tuning América Latina, 2005ª, p. 60-85).

El área de Historia como sector fundacional del proyecto contó con la participación de universidades de 25 países en Europa y 18 en América Latina. Su metodología y resultados son motivo de amplia consulta en todo el mundo. Recientemente, dos publicaciones dan cuenta del análisis que el proyecto, su metodología y sus resultados han generado para el área de Historia: el texto "The Same History for All?" de György Novaky (2015) y el número especial que al respecto dedicó la revista *Arts & Humanities in Higher Education* (2017). Asimismo, en los últimos tres años destaca su expansión en las repúblicas pertenecientes a la ex Unión Soviética y de manera particular en Estados Unidos; en este último país su relevancia ha llevado a que *Perspectives on History*, revista de la American Historical Association, anunciara en febrero de 2017 la expansión de Tuning en las áreas de Historia de las universidades de aquel país (Hyde, 2017).

Los resultados de la primera consulta en Europa y América Latina arrojaron 27 competencias específicas para los historiadores (además de las competencias genéricas propias de toda la educación superior). Estas competencias son:

1. Conciencia de la función social del historiador.
2. Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción.
3. Habilidad para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados períodos, tales como paleografía y epigrafía.
4. Conocimiento de la historia nacional.
5. Habilidad para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica.
6. Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado.
7. Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (por ejemplo métodos estadísticos o cartográficos, bases de datos, etc.).
8. Capacidad para leer textos historiográficos y documentos en otra lengua.

9. Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: económica, social, política, estudios de género, etc.
10. Conocimiento de la historia local y regional.
11. Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria.
12. Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.
13. Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas.
14. Conciencia y respeto hacia puntos de vista que se derivan de diversos antecedentes culturales, nacionales y otros.
15. Conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado.
16. Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente.
17. Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos y técnicas de otras ciencias sociales y humanas.
18. Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos periodos y contextos, incluidos los debates actuales.
19. Conocimiento de la historia universal o mundial.
20. Capacidad de comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión.
21. Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia.
22. Capacidad para transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente.
23. Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. para la investigación histórica.
24. Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográficos.
25. Conocimiento de la historia de América.

26. Habilidad para organizar información histórica compleja de manera coherente.
27. Habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina. (Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al., 2008, p. 200-201).

En diversos programas de Historia se aplican estas competencias a través de una metodología particularizada conforme a las características de cada país e institución. Así, en Estados Unidos se han agrupado las competencias en seis segmentos integradores; cada uno de ellos ha sido fruto de un amplio diálogo disciplinar y una extensa consulta a los cuatro sectores imprescindibles conforme el proyecto Tuning: estudiantes, empleadores, académicos y egresados.

En aquel país, la sinergia generada tras las transformaciones bajo la influencia de Tuning, la fuerte tradición en la innovación educativa, la apertura al diálogo multidisciplinar y su potencial capacidad de inserción en los nuevos mercados laborales obligan a *recepcionar* con mayor responsabilidad los cambios en la formación de los futuros historiadores. A diferencia de Tuning, presentan una definición del perfil de la disciplina y los conceptos básicos bajo una perspectiva de competencias sintetizadas, como ya se mencionó, en seis bloques. A su vez, cada uno de ellos contiene los elementos integradores de estas competencias —semejantes a los metaperfiles de la fase avanzada del proyecto Tuning—. Los seis segmentos son:

1. Construir conocimiento histórico.
2. Desarrollar métodos históricos.
3. Reconocer el carácter provisional de los conocimientos, la preferencia disciplinaria por la complejidad y la comodidad con la ambigüedad que la historia requiere.
4. Aplicar la gama de habilidades que se necesita para decodificar el registro histórico debido a su incompleta, compleja y contradictoria naturaleza.
5. Crear argumentos históricos y narrativas.
6. Utilice perspectiva histórica como elemento central de la ciudadanía activa. (American Historical Association, 2016)

La implementación de programas por competencias se ha extendido en toda la educación superior: hoy es una condición en las universidades de todo el mundo. Sin embargo, la evolución del concepto, las metodologías para su establecimiento, la condición ineludible de la consulta a los sectores involucrados y la precisión en la selección de las competencias profesionales anulan que puedan aplicarse mecánicamente como si se tratasen de listados generales y válidos para cualquier país, institución y circunstancia.

La implementación de programas por competencias en la educación superior, en particular en la formación de historiadores, plantea el necesario diálogo sobre las distintas perspectivas de su conceptualización y su carácter polisémico —presente desde los enfoques conductistas, hasta las diversas formas de constructivismo imperantes en las concepciones pedagógicas actuales. Por otro lado, cada uno de estos enfoques tiene sus propias metodologías de aplicación y evaluación.

En el caso del proyecto Tuning su metodología descansa, como ya se señaló, en premisas fundamentales: la educación desde la perspectiva del que aprende, la responsabilidad social en la calidad, la mejora del empleo junto a una ciudadanía más consciente y la necesaria compatibilidad de los diversos sistemas educativos. De lo anterior se desprende que en esta metodología para el establecimiento de las competencias deben realizarse dos consultas: la consulta a expertos para delimitar cada una de las competencias, y la consulta a sectores para determinar su pertinencia e importancia en los mapas curriculares; en América Latina se involucraron a los cuatro sectores participantes —estudiantes, académicos, empleadores y egresados. Una vez realizadas ambas consultas, se procede a la deliberación e implementación en cada uno de los programas conforme a su particular contexto histórico, para utilizar el lenguaje propio de los historiadores.

El Modelo Universitario Minerva y su reforma de adecuación por competencias de la Licenciatura en Historia

Los seminarios de investigación en el Colegio de Historia, y en muchas otras instituciones responsables de la educación en Humanidades y Ciencias Sociales, son la base para la formación de competencias de investigación. En

este sentido, desde las reformas de 1977, los seminarios de profundización fueron creados como medio para estrechar la relación que existe entre su impartición, el aprendizaje y desarrollo de la investigación y la elaboración de la tesis. De estas condiciones se desprendía la presunción de la titulación —concebida sólo con la elaboración de una tesis— y el cumplimiento de la Eficiencia Terminal.

La reforma de 1982 definió y organizó consecuentemente los cambios y la visión implementados desde 1977; se crearon y establecieron regularmente los seminarios de tesis, los seminarios metodológicos y los seminarios de investigación. Esta etapa era el espacio —de ahí el término de ciclo de profundización— en el que los estudiantes desarrollaban a plenitud estas competencias sintetizadas en la realización de la tesis.

Las últimas reformas han generado que en el Colegio de Historia de la BUAP actualmente coexistan dos planes de estudio: el “Plan Fénix”, establecido en el año de 1992 y el “Modelo Universitario Minerva”, que entró en vigor en 2009 y fue modificado en el año 2016.

El primer modelo universitario que modificó radicalmente el currículo (y en general las relaciones de poder en la entonces Universidad Autónoma de Puebla) fue el “Plan Fénix” —implementado durante el gobierno estatal de Manuel Bartlett en correlato con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Significó el término de una época caracterizada por un consistente empoderamiento de la universidad en la sociedad poblana y en el escenario nacional. Asimismo, la adhesión del término *Benemérita* permitió en términos laborales la ruptura de las relaciones sindicales, tanto en los trabajadores académicos como en los administrativos: se trataba de una nueva razón social y, por lo mismo, la aparición de sindicatos acordes con la autoridad. A su vez, el voto universal fue encapsulado en una aparente “paridad” y, por lo mismo, el rector era expresión de un grupo cerrado y estrechamente vinculado a los poderes públicos.

En el caso del Colegio de Historia se redujeron drásticamente los seminarios metodológicos y de investigación —de cuatro a dos—, desaparecieron los seminarios de investigación regional denominados Talleres de Investigación sobre Puebla y las materias complementarias, como Introducción a la Economía Política, desaparecieron para siempre del currículo. En síntesis, se inició un proceso gradual de eliminación de materias de tipo teórico-reflexivas

y de investigación, a la par que se incorporaban cursos de corte pedagógico e instrumental.

El Plan Fénix —sustentado en un sistema de créditos y dividido anualmente en dos cuatrimestres y un periodo intermedio denominado "Verano"— al término de los cursos el estudiante podía titularse a través de la realización de una tesis o de una tesina; en este plan apareció una nueva modalidad que consistía en la titulación automática para todo estudiante con promedio general de 8.5 y que no hubiera reprobado materia alguna. En las reformas establecidas en 2002 se aumentaron las posibilidades de titulación de los estudiantes bajo las siguientes modalidades: titulación automática, tesis, tesina, catálogo documental, catálogo bibliográfico, catálogo fotográfico-histórico y una propuesta pedagógica para la enseñanza de la Historia.

El objetivo proyectado en el Modelo Universitario Minerva del año 2009 era formar historiadores capaces de realizar labores de investigación, docencia y divulgación del conocimiento histórico a partir del desarrollo de habilidades que les permitiera reconstruir y resignificar el pasado. Este plan diversificó de manera radical las formas de titulación y la estructura del ciclo de profundización, junto a la reducción de diez a ocho semestres.

Una primera modificación fue la división del ciclo de profundización en áreas; una de ellas la correspondiente a la investigación. Esta área quedó integrada por cuatro asignaturas: Seminario Metodológico, Seminario de Investigación Histórica I, Seminario de Investigación Histórica II y Seminario de Tesis, todos estos se imparten en los últimos cuatro semestres o cuatrimestres, según las modificaciones que se han realizado. Aunque en teoría los alumnos deben diseñar su proyecto e investigación de tesis en este nivel y durante estos cursos, lo cierto es que se eliminaron tres asignaturas que eran obligatorios en el PE anterior (2002): Seminario Metodológico I, Seminario de Historia Regional y Seminario de Tesis II.

Al igual que en el PE anterior, se consideran dos alternativas de titulación con diferentes alcances y niveles de profundización. La primera, nuevamente, es la titulación automática cuyos requisitos son: cobertura de la totalidad de créditos, promedio mínimo de 9.0, no haber recursado asignatura alguna y haber realizado con calidad los productos académicos que establece el PE. La segunda es la titulación por examen profesional, en donde el estudiante defenderá alguno de los siguientes documentos:

a) Tesis. Trabajo individual de investigación teórica y metodológicamente relevante, novedosa, con investigación y balance historiográfico suficiente y una extensión mínima de 100 cuartillas.
b) Tesina. Trabajo individual, original y concreto. Debe incluir un planteamiento del problema y una discusión teórica inicial sobre el tema de estudio. La extensión mínima es de 80 cuartillas.
c) Catálogo de fuentes históricas. Trabajo individual elaborado bajo las normas mínimas de acuerdo a las disciplinas correspondientes. Se podrán elaborar catálogos de acervos documentales, de bienes muebles, fotográficos o bibliográficos especializados.
d) Aporte pedagógico. Trabajo individual que ofrezca una visión crítica sobre la práctica de la enseñanza de la historia y una alternativa concreta para su implementación. Con un sustento teórico-metodológico sobre la enseñanza de la historia, su análisis historiográfico y una propuesta práctica.
e) Informe de Servicio Social. Trabajo individual que ofrezca una revisión histórica de las problemáticas disciplinares e institucionales engarzadas. Implica un informe profesional de la práctica realizada y un balance crítico.

Aunque se privilegia la elaboración de la tesis, se han promovido las opciones de titulación ya señaladas. El reto ha sido que en los cuatro cursos del ciclo de profundización se puedan elaborar tesis o tesinas. El núcleo fundamental es que los seminarios (de investigación, metodológicos o de tesis) tienen que contar con una estrategia didáctica y una tarea desarrolladora para poder cumplir cabalmente sus objetivos, trátese del desarrollo de habilidades y/o de competencias; al final se trata de que el egresado reúna el conjunto de competencias que le permitan continuar su formación e integrarse al mercado laboral.

La reforma sobre la reforma: el nuevo modelo MINERVA por competencias

Las recientes reformas al plan de estudios del Colegio de Historia de la BUAP del año 2016, bajo la denominación de ajustes y reformas al Modelo Universitario Minerva, pueden ser sintetizadas en los siguientes aspectos:

1. El área "Historia general" permanece intacta. En cambio, la de "Historia de México" no sólo es modificada sino incluso reducida a sólo cuatro cursos. Puede argumentarse que algunos contenidos pueden ser retomados en alguna materia optativa, sin embargo, ¿a qué obedece que contenidos de Historia de México necesiten ser subsanados a través de una optativa y, en cambio, cursos de tipo instrumental, como el de paleografía, sean obligatorios?
2. El área teórica metodológica se satura con la incorporación de materias obligatorias que no pertenecen a este campo, sino que, por el contrario, son de corte técnico y de ámbito particular (antes eran optativas), tal es el caso de Geografía Histórica, Paleografía y Diplomática, Iconografía e Historia Oral.
3. Una de las causales de la crisis de titulación en el Colegio de Historia es el exceso de cursos y la dispersión de materias en el ciclo de profundización, aunado a una sobrevalorización en términos de tiempo y esfuerzo en las áreas pedagógicas; ambas condiciones merman la concentración de los alumnos. Estos elementos no fueron considerados en la propuesta de reforma.
4. Las competencias señaladas y obtenidas del proyecto Tuning América Latina no están representadas ni mantienen concordancia con el resto de los elementos de la reforma. En realidad se realizó un "copia y pega" del listado de competencias del proyecto Tuning América Latina. Sin embargo, el listado no le otorga a la reforma un enfoque por competencias. En primera instancia, como se ha mencionado aquí y en otros documentos, la metodología por competencias implica una consulta a los cuatro principales sectores involucrados. En segunda, las competencias a desarrollar en el estudiante deben

estar presentes a lo largo de todo el plan de estudios —y no sólo en un rubro aislado de "corte y pega", como coloquialmente se dice.

5. A la reducción del tiempo de estudio de cinco años a cuatro (la propuesta es que se vaya reduciendo hasta tres años) no corresponde una disminución del número de materias. Al contrario, se aumentaron áreas y materias, obligatorias desde la óptica de la administración central. Así, por ejemplo, se aumentaron en el área básica cuatro cursos de lengua extranjera, además de "Desarrollo de Habilidades del Pensamiento complejo", "Formación Humana y Social" y "Construcción de textos académicos". En el ahora llamado ciclo formativo (antes de profundización), además de que se redujo un semestre, se aumentó una nueva área de prácticas con tres cursos, y un bloque de seminarios de actualización con tres cursos. En cambio, se suprimieron los dos seminarios de tesis y en su lugar se introdujo un "seminario de titulación" (que no es para la elaboración de la tesis).
6. En el perfil de egreso y su división en "conocimientos", "habilidades" y "actitudes y valores" se presentan varias imprecisiones. Por mencionar sólo algunas: "La ética y su relación con las profesiones", ubicada en la sección de conocimientos, forma parte de las actitudes y los valores; "La comunicación asertiva, verbal y escrita…", incluida también en el rubro de conocimientos, debería estar contenida en el de habilidades; "Tener experiencia en el trabajo de investigación, enseñanza y divulgación de la historia" y "Reconocer el trabajo investigativo…" se presentan como habilidades, ¿"tener experiencia" y "reconocer el trabajo investigativo" son habilidades?
7. Los cambios en los planes de estudio del Fénix al MUM 2009 y 2016 han sido significativos. Por ejemplo, en el plan Fénix las materias titulares de las áreas de Historia de México y de Historia Universal iban acompañadas de sus respectivas temáticas, en el plan MUM se eliminaron las temáticas y, en tanto, se priva al alumno de una profundización en el conocimiento histórico. De la misma forma, en el área de profundización se eliminaron seminarios de especialización destinados a la investigación y que sirvieran para la culminación de las tesis; se descartaron cuatro cursos en el MUM 2016 que eran

obligatorios en el plan Fénix: Seminario Metodológico II, Seminario de Historia Regional, Seminario de Tesis II y Seminario de investigación histórica II.

8. En su conjunto, el estudiante de las nuevas generaciones (iniciadas ya con la entrante en agosto 2016) ve aumentada su carga académica pero ve disminuidas drásticamente las asignaturas y espacios dedicados a una concentración de investigación, metodología y elaboración de tesis. En su conjunto estas proporciones están en el orden del 30% de afectación.

En síntesis, la mayoría de los jóvenes que se inscriban a este programa no tendrá en su acceso inmediato, a diferencia de las otras generaciones, una temprana iniciación en la investigación histórica y en el desarrollo de las competencias ligadas a la configuración y formación de una narrativa conforme a los cánones de la disciplina. Asimismo, su conocimiento de la historia nacional y de las diacronías necesarias para su comprensión se verá reducido en torno a un 40%.

Conclusiones

Uno de los cambios principales del MUM 2009 al MUM 2016 es que en este último se incorporan las competencias profesionales como el eje de la formación de los historiadores. Sin embargo, la inclusión de las 27 competencias del proyecto Tuning América Latina es mecánica e inconexa con el resto de los elementos del programa. Inclusive la reflexión sobre las competencias genéricas estuvo ausente, no sólo en el ámbito de los historiadores sino en la programación misma de la universidad; así, a la discrecionalidad de cada una de las instancias se consideraba la inclusión o no de las competencias genéricas.

En lo que corresponde a las competencias profesionales no existió una actualización de la información que el propio proyecto Tuning ha manifestado en la última década y expuesto ampliamente en sus portales (que en conjunto tienen más de seis millones de visitantes). En los últimos once años se han precisado las competencias y acrecentado los argumentos y los elementos

que las integran; la consulta a varias generaciones de egresados en los países en los que se aplicó permitió modificar y mejorar las versiones originales. Como se mostró en el caso de Estados Unidos, que son las de más reciente actualización, se ha confirmado la importancia de aquellas relacionadas con la investigación y la formulación de diversas narrativas que den cuenta de la competencia efectiva de los historiadores.

La reducción de las asignaturas propias de la Historia de México es una contradicción evidente con el propio sistema de competencias y su evaluación: todas las consultas en las universidades de los distintos países arrojaron que el dominio de la Historia nacional es una condición ineludible en cada país y en cada universidad. El matiz es que la historia nacional debe ser vinculada a una perspectiva global; sin embargo, salvo lo ocurrido en la BUAP, en la mayoría de los programas se refuerza e incluso se incrementa esta área.

Otra contradicción ineludible es la competencia relacionada con la narrativa, en especial con el tipo y la calidad de escritura que tiene que demostrar el historiador. Esta condición no es privativa del nivel licenciatura, al contrario, existe una mayor exigencia en los posgrados de Historia para que el aspirante demuestre plenamente su solvencia en esta competencia con la presentación de una tesis o de un documento equivalente. Al mismo tiempo, este requisito sólo puede ser cubierto cuando se tiene dominio de las competencias integradas en torno a la actividad de investigación y de escritura. Por tanto, el egresado debe demostrar que es capaz de construir un texto con un mínimo de 20 000 palabras (Tuning Educational Structures in Europe, 2010, p. 68) con las exigencias propias de la disciplina en tanto narrativa, argumentación y aparato crítico, ¿las modificaciones del 2016 al Modelo Universitario Minerva permite la formación de estas competencias?

En las reformas a los planes de estudio se olvida que la provisión de implementos apropiados para la enseñanza está estrechamente conectada con la obtención de determinadas finalidades sociales, en este caso, la formación, producción y transmisión de conocimientos sobre el pasado. La trayectoria escolar del estudiante universitario del Colegio de Historia queda mermada, y experimenta un estéril desgaste final que impide armonizar un principio de progresividad académica e intelectual con la consecución de los fines que debe perseguir la educación superior para el crecimiento social y cultural de un país como el nuestro.

Bibliografía

American Historical Association (2016). AHA History Tuning Project: 2016 History Discipline Core. Disponible en: https://www.historians.org/teaching-and-learning/tuning-the-history-discipline/2016-history-discipline-core

Arts & Humanities in Higher Education. Special Issue on Tuning History (2017), enero 2017. Disponible en: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022216686507

Abreu, M., Soihet, R. (2003). *Ensino de história. Conceitos, temáticas e metodologia.* Río de Janeiro: FAPERJ/Casa da palabra.

Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia en el marco del Modelo Universitario Minerva (2008). Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Bender, T. et al. (2004). *The education of Historians for the Twenty-first Century.* Chicago: American Historical Association/University of Illinois Press.

Beneitone, P., Esquetini, C. et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007.* España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al. (Eds.) (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Booth, A. y Ludvigsson, D. (2017). Tuning history. *Arts & Humanities in Higher Education. Special Issue on Tuning History:* 1-4. Disponible en: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022216686507

Campos Rodríguez, D., Velázquez Albo, M. A., Fernández Repetto, F. et al. (Eds.) (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Historia.* España: Universidad de Deusto.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111): 7-36.

González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2004). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.

Hyde, Ann (2017). Announcing the Revised History Discipline Core. *Perspectives on History*. News. Febrero 2017. Disponible en: https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2017/announcing-the-revised-history-discipline-core

Nováky, G. (2015). The Same History for All? Tuning History. In Ludvigsson D. y Booth A. *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice.* Sweden: Linköping University, 101-119.

Catalá J.A., Cruselles, E., Tabanera, N. et al (2007). *Innovación educativa en la Universidad: Historia.* Valencia: Universidad de València.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia (2002). Facultad de Filosofía y Letras, Vicerrectoría de Docencia, Dirección General de Educación Superior, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Propuesta del plan de estudios (2016, mayo). Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Propuesta del plan de estudios (2016, noviembre). Actualización del Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Proyecto Tuning América Latina (2005a). *Primera Reunión General. Documento 1.* Buenos Aires: Proyecto Tuning América Latina.

Proyecto Tuning América Latina (2005b). *Segunda Reunión General. Documento 2*. Belo Horizonte: Proyecto Tuning América Latina.

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Quinta Reunión General. Documento 5.* México, D.F.: Proyecto Tuning América Latina.

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Quinta Reunión General. Documento 5.* México, D.F.: Proyecto Tuning América Latina.

Proyecto Tuning América Latina (2012). *Tercera Reunión General*. Santiago de Chile: Proyecto Tuning América Latina.

Silvestre Oramas, M.; Zilberstein Toruncha, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Tuning Educational Structures in Europe (2010). *A guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. España: Universidad de Deusto.

Velázquez, M. (2007). Competencias específicas del área de Historia. *Tuning América Latina. Informe final Fase 1.* España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

Velázquez, M., Blázquez, J. C. (2011). La delimitación de las competencias profesionales en la formación actual de los historiadores. *2do. Encuentro de la Red Nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia.* México: Universidad Autónoma del Estado de México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Velázquez Albo, M. A. (2011). Learning and teaching history: a Latin American perspective. In: CLIOHWORLD´s Final Plenary Conference, Lisbon, Portugal, 16-19 June 2011.

Entre el conocimiento historiográfico y el conocimiento histórico escolar. Implicaciones de una relación compleja para la investigación y desarrollo de la enseñanza de la historia

Mónica GARCÍA HERNÁNDEZ
// Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Mónica García Hernández. Docente especializada en el diseño e impartición de asignaturas, programas de actualización, diplomado y especialización con contenidos históricos y sobre didáctica de la disciplina en distintos modalidades como niveles educativos. Tutora en programas en línea sobre temáticas socio-culturales. Desarrollo e investigación de estrategias didácticas situadas y materiales en línea como aprendizaje basado en problemas, en casos de enseñanza, portafolios electrónicos, relatos digitales, monografías y museos electrónicos, además de proyectos bimodales en ámbitos escolares como extraescolares. Publicaciones respecto al desarrollo de experiencias didácticas y materiales didácticos apoyados con tecnologías digitales, expuestos en congresos y para revistas nacionales como internacionales. monigarher@gmail.com

Resumen // El presente escrito plantea un análisis crítico sobre la compleja relación entre la historia investigada impulsada por los historiadores y la historia escolar alimentada por los docentes. Se propone que las dificultades de las relaciones entre historiografía e historia escolar obedecen no sólo a aspectos epistemológico-metodológicos o exclusivamente didácticos, sino también aquellos relacionados con las funciones profesionales culturales y políticas que juegan historiadores y docentes en la sociedad. Para ello se da cuenta primero de la problemática y crisis que vive la historiografía con los retos que implican para el trabajo del historiador; en segundo lugar, se exponen las que enfrenta la historia escolar con los desafíos que involucran para la labor docente; como tercer punto se abordan las semejanzas y diferencias del trabajo del historiador como experto de la disciplina y del docente como experto en su aprendizaje y enseñanza. Se concluye con las implicaciones y necesidad de cambio de las relaciones distantes y subordinadas de la historia enseñada respecto a la historia investigada por el avance de una articulación horizontal, múltiple, interdisciplinaria del trabajo entre ambos profesionales con el fin de generar propuestas educativas integrales que respondan a las diversas problemáticas de la construcción del conocimiento histórico.
Palabras clave // historia enseñada, historia investigada, práctica del historiador, práctica del docente de historia.

Introducción

Es motivo de debate la definición de lo que se entiende por una buena enseñanza o una buena práctica educativa. Lo que no se pondría en duda es el papel protagónico que el aporte científico juega en cada una de las diferentes áreas del currículo escolar. Si pensamos en la materia de historia comprendería integrar las diferentes disciplinas sociales y aquellas relacionadas con la Pedagogía que alimentan a este ámbito de conocimiento.

Un supuesto poco rebatible para el desarrollo de una buena enseñanza o práctica docente, es que el cultivo del intercambio fructífero y horizontal entre los expertos de la disciplina y de su enseñanza, enriquece ambas prácticas profesionales y el conocimiento científico que deriva de su correspondiente ejercicio. La distinción entre "teóricos", referido a los especialistas de la disciplina científica y los "prácticos", alusiva a los educadores de la enseñanza tiene la connotación social de calificar, principalmente, a los primeros como "pensadores" y a los segundos como "aplicadores" de conocimiento científico. En parte esto provoca tensiones para que pueda darse el diálogo y la colaboración necesarios entre ambos expertos.

El intercambio fructífero y horizontal de conocimientos y trabajo entre historiadores y docentes de historia presenta dificultades particulares, las cuáles considero obedecen no sólo a aspectos epistemológico-metodológicos y didácticos, sino también a los asociados con el desarrollo dinámico de las disciplinas, así como de tipo sociocultural y de poder entre campos profesionales.

El cómo se resuelvan estas relaciones entre el conocimiento y trabajo de historiadores y docentes tiene múltiples implicaciones para el estudio y la práctica de la docencia, difusión e investigación de la enseñanza de la historia, pues toca las problemáticas centrales de carácter epistemológico sobre el concepto y uso del conocimiento histórico, de la investigación o historiografía, de multidisciplina, del papel educativo de la historia; además de otras temáticas tangenciales como la validez de la historia oficial, las relaciones de la historia académica con la memoria histórica, el papel de la historia en la formación ciudadana, la visión y ejercicio de la formación de docentes de historia.

Entre todas las anteriores problemáticas y temáticas, es de mi interés abordar las de carácter epistemológico, particularmente su expresión en la historia investigada y la enseñada con énfasis en el análisis de la práctica profesional del historiador, del docente y sus repercusiones para el desarrollo de la enseñanza de la historia. Al respecto y después de una revisión de la literatura especializada descubrí que es una temática poco abordada, solo encontré un trabajo general de Henríquez y Pagés (2004) que en parte trata la temática y dos trabajos específicos al respecto de Zavala (2014, 2014a). En este documento recupero los planteamientos principales de tales trabajos con la mirada de mi propia práctica como docente de historia.

Primero expongo los principales retos actuales del conocimiento historiográfico; luego los del conocimiento histórico escolar; prosigo con los encuentros y desencuentros en las relaciones entre el historiador y el docente de historia. Finalmente, cierro con conclusiones sobre el impacto y posibilidades de tales retos en la enseñanza de la historia.

Crisis paradigmática y de validez del discurso historiográfico

El proyecto moderno fundado en la fe de la razón desde el siglo XVII y fortalecido por el amplio despliegue científico-tecnológico del siglo pasado ha perdido vigencia. Los cuestionamientos ante la nueva realidad social del orden capitalista desde la Segunda Guerra Mundial hasta finales del siglo XX se tradujo en crítica y escepticismo (del mundo occidental) respecto a los postulados de progreso como destino de la humanidad, del papel equitativo de los gobiernos nacionales y del poder de la escuela como fuente de desarrollo colectivo e individual. Se debilita la credibilidad de los principios sobre la unicidad de la realidad, el uso justo y la superioridad de la ciencia respecto a otras formas de conocimiento. Para Arévalo (2013) la complejidad del asunto es que se enfrentan problemas actuales para las que no existen soluciones que pueda ofrecer el proyecto de modernidad, existe una disyunción entre los problemas planteados por este proyecto y las posibles soluciones señaladas en la realidad postmoderna, lo cual requeriría de la construcción de una teoría crítica sobre tal realidad.

Desde el discurso postmoderno, la historia es calificada como una metanarrativa (término acuñado por Jean-François Lyotard) y el discurso histórico es equiparado a un relato de ficción y de estilos historiográficos a manera de textos literarios (planteamiento hecho por Hayden White). De acuerdo a Foucault (Urra, 2007) el ejercicio del poder crea nuevos objetos de conocimientos y sistemas de información, asimismo el conocimiento constantemente produce efectos de poder. La cualidad de verdadero y falso depende de mecanismos sociales, pues la idea de verdad no existe fuera del poder, hay regímenes de poder y verdad que se han transformado a través del tiempo. Por esto es una ilusión la objetividad y verdad absolutos de todo discurso, incluyendo los de la ciencia y, con ello, el historiográfico.

Los relatos historiográficos paradigmáticos modernos (positivismo, marxismo, estructuralismo) dejan de tener sentido. Desde la década de los noventa del siglo XX y en el contexto de la globalización se asiste a una crisis de legitimidad de las metanarrativas, metadiscursos o macrorrelatos fundacionales de emancipación del proyecto de la modernidad. Desde esta perspectiva, la validez del discurso histórico y la práctica científica del historiador es negada por su estrecho vínculo en la reproducción de la sociedad inequitativa de finales del siglo XX y principios del XXI: la finalidad de la visión dominante de la historia no es el progreso, sino la justificación del régimen nacional, la legitimación de los intereses globales que homogenizan lo nacional y excluyen lo particular; el sometimiento sobre los países pobres acompañado de la negación de su historia (eurocentrismo) desde la perspectiva de éstos últimos. Falso que haya una manera de entender y existir de la identidad nacional, que la educación modelada por el Estado-nación favorezca esencialmente la construcción del ciudadano crítico, la pertenencia activa a la colectividad o grupo de referencia, la valoración de lo local y regional como centros de y articulados con lo mundial (Rodríguez, 2002).

Siguiendo a Vidal (1999), el discurso dominante de la historia ha obviado el proceso social en su carácter de dotación de sentidos complejo y cambiante; ha omitido la comprensión de la cultura como conglomerado inestable de valores que se crean con márgenes de acción social y al calor de los intercambios sociales cotidianos. Las críticas a la validez del conocimiento histórico y su escritura han involucrado y confrontado enormes retos al interior de la comunidad de historiadores; lo que ha desencadenado

tres tipos de reacciones: (1) las de ignorar los discursos posestructuralistas y posmodernistas, (2) las de debatir y responder a éstos por considerarlos peligrosos para la disciplina, (3) los de la renovación filosófica epistemológica de técnicas de construcción y exposición del relato historiográfico. Los discursos historiográficos y los historiadores no deben de dar la espalda a la práctica social transformadora, a la reconsideración de un proyecto sobre el conocimiento histórico que recupere y atienda las necesidades sociales del mundo posmoderno.

Las disciplinas científicas se han visto potenciadas de manera continua y acelerada a lo largo del siglo pasado y el presente; se han diversificado a su interior, desarrollado puentes de comunicación entre ellas (multi e interdisciplina) y dado origen a nuevas áreas de conocimiento como respuestas a las necesidades que supone la complejidad del mundo del siglo XXI generado por las sociedades humanas. La historia no ha sido la excepción de este proceso, impactándola diferentes disciplinas sociales (Sandoica, 2004) con la constitución de nuevos objetos de estudio e incorporación de métodos de trabajo (como son las llamadas historias sectoriales, historias alternativas, nuevos enfoques y tendencias historiográficas).

La coexistencia y crecimiento de diferentes perspectivas historiográficas agregada al dinamismo de desarrollo múltiple de las disciplinas ha tenido dos lecturas en la comunidad de historiadores: por una parte la crítica a la proliferación de objetos de estudio (subespecialidades) vista como un fenómeno negativo que conduce a la fragmentación y pérdida de una perspectiva total; por otra parte la aceptación de la diversificación en la idea de recuperarla bajo una aproximación integradora de un proyecto de historiográfica plural, mixta y de futuro. De acuerdo con Hernández (2004) el discurso histórico e historiográfico es poliédrico y altamente variado, debido a los diferentes ingredientes (elementos empíricos y filosóficos) que la conforman; es un saber de orientación teórica pluriparadigmática y de naturaleza epistemológica inestable.

Crisis sobre los fines y validez de la historia escolar

La historia como materia escolar o curricular surge a lo largo del XIX como parte del proyecto de modernidad en el contexto del desarrollo de las naciones

capitalistas o Estados nación (Carretero, 2007). Desde entonces los gobernantes han tenido un interés particular por la reproducción de la visión de un pasado común de forma masiva, sistemática y controlada; la escuela pública será la institución social para lograrlo y el docente su vocero principal.

La historia escolar refiere, primordialmente, a una historia nacional edificada como el triunfo contra el viejo régimen o el régimen anterior, cuya finalidad es aportar en la formación del gobernado para el desarrollo presente y futuro del país acorde a la estructura social y política vigente. Por ejemplo la visión de la historia según la burguesía en contra del orden feudal, la visión de la historia según los países del bloque socialista contra el sistema capitalista, la visión de la historia en los gobiernos al triunfo de la Revolución Mexicana contra el régimen porfirista, los gobiernos panistas contra los priistas.

Respecto a la historia de otros países (llamada tradicionalmente historia universal) es abordada por la historia escolar en dos sentidos: por una parte como expresión del desarrollo humano en el planeta bajo la idea de progreso lineal; por otra parte en referencia a la construcción histórica de las potencias económicas. De esta manera se ignora la visión e historia de otras naciones, generalmente las rivales y dependientes de tales potencias. El eurocentrismo de los contenidos en planes de estudio ilustra estas situaciones, el cual consiste en considerar la historia del mundo desde la perspectiva y desarrollo de los países europeos en los que se gestó el capitalismo, quedando excluidas las naciones de Europa central u oriente del continente. Ejemplos lo tenemos en el currículo de la materia organizado en la secuencia cronológica Edad Antigua, Edad Media y Edad Moderna (cuando estas fases no se dieron en otras partes del mundo), el mayor espacio dado a los temas sobre Europa respecto al resto de los continentes (siendo que la historia de África y América abarcan una mayor extensión de siglos) en el vocabulario como los términos prehispánico para nombrar los pueblos antes de la conquista (cuya expresión más precisa es primero la de pueblos antiguos y luego la de pueblos originarios) y el de pirámide (el nombre correcto es el de basamento de acuerdo a las particularidades arquitectónicas de nuestros centros ceremoniales) en el caso de México.

También los gobernantes tienen el interés de transmitir mediante la historia escolar una visión que los exente o deslinde de la organización como su responsabilidad sobre hechos represivos y violentos que dirigieron a la

población en el pasado cercano (Carretero y Voss, 2004), pues tales hechos cuestionan su credibilidad de dirigentes y necesidad de permanencia en el poder. Tal es el caso de eventos planetarios como los genocidios (actos ejecutados con el fin de eliminar grupos nacionales, religiosos, étnicos, racionales) y hechos colectivos al interior de las naciones como los crímenes de lesa humanidad (actos de asesinato, exterminio, todo tipo de esclavitud, deportación, desapariciones, persecuciones, privación de la libertad o cualquier otro ataque generalizado o sistemático contra una población civil), acontecimientos todos en que el Estado ha violado los derechos humanos y ha asesinado a integrantes de la población gobernada. Desafortunadamente existen varios ejemplos, con la probabilidad que se amplíe su registro en la medida en que los grupos agredidos difundan sus visiones al respecto.

Existen semejanzas contextuales, institucionales y cognitivas entre la historia escolar curricular y la historia científica académica, así como tensiones entre ellas. Por otra parte, la historia escolar posee características epistemológicas y sociales particulares que la diferencia de la historia científica, dado el contexto, objetivos y estructura desde los cuales se desarrolla cada una. Para dar cuenta de las diferencias entre ellas se han acuñado, con base en Maestro (1997) los términos “historia” enseñada” e “historia investigada”

Ambos tipos de discurso histórico están influenciados por las condiciones políticas, culturales y sociales dónde se desarrollan: tanto el del historiador profesional como el docente institucionalizado se les otorga un lugar estratégico en la construcción de la memoria oficial por parte de los grupos dirigentes a través del Estado. Una muestra de esto fueron los apoyos recibidos a historiadores con la creación de instituciones de formación y promoción de su obra (Carretero, 2007), así como el reconocimiento social y protección laboral dados al trabajo docente en escuelas públicas en los siglos los siglos XIX y el XX. Este lugar estratégico ha sufrido cambios en el contexto de la globalización, el neoliberalismo, el debilitamiento de los Estados-nación y el cuestionamiento a la escuela; desde hace más de dos décadas se ha traducido en una menor valoración de la historia en el currículo (Barros, 2008), en el desarrollo dispar favorecido entre enseñanza de la historia e investigación histórica.

La historia académica y la historia escolar surgen con fines sociopolíticos de cohesión de la población en los países o naciones modernas, auspiciadas

por sus gobernantes (Rosa, 2006), el siglo XIX es conocido como el siglo de la historia. Es así que el docente de historia emerge como un empleado estatal, se vive difusor del conocimiento patriótico y defensor del discurso histórico oficial que lo enarbola. De forma flexible y a la sombra de los gobiernos, semejante sucede con el nacimiento de los historiadores profesionales, son reconocidos socialmente como los productores del "legítimo conocimiento histórico" (Carretero, 2007). Como parte del manejo sociopolítico de la labor de estos profesionales, pensemos en el papel que han jugado en la reproducción de regímenes totalitarios y autoritarios como el fascismo, el nazismo, el estalinismo, el priismo.

Las relaciones entre "historia enseñada" e historia "investigada" pueden ser:

- De distinción subordinada, dividida y horizontal. Las necesidades de práctica profesional entre el trabajo del historiador y el docente de historia entrañan dos entidades de historia y conocimiento diferentes (Barros, 2008; Maestro, 1997; Plá, 2012, Zavala, 2014) con tres posibilidades:

    1. La valoración de la historia escolar como un conocimiento incompleto y sesgado, el conocimiento creado por los historiadores es superior y el único válido sobre el pasado en comparación con el resultante de las adaptaciones curriculares elaboradas por los docentes y de las referidas a la identidad cultural de los estudiantes. Se parte de la idea que la apropiación de los aportes historiográficos y los preceptos de investigación histórica son suficientes y los centrales más que otros aportes culturales para solucionar los problemas de aprendizaje y se enseñanza de la historia enseñada.
    2. Una permanente separación entre el discurso generado por la investigación histórica y el discurso gestado por la práctica del docente de historia, a pesar de que un historiador sea docente o un docente tenga formación histórica. Se consideran conocimientos con propiedades particulares, el historiográfico es indispensable pero incompleto para el desarrollo del

conocimiento escolar; el conocimiento histórico curricular presenta diversos problemas que en una parte encuentran su solución en el análisis teórico y metodológico de la investigación histórica. Tal división ha limitado la didáctica de la disciplina y promovido la distancia entre las prácticas de estos profesionales, por ejemplo la poca importancia que los educadores dan a la teoría de la historia o historiografía para el abordaje de las necesidades contextuales y áulicas de su trabajo, asimismo la poca relevancia que los historiadores otorgan al peso de los aspectos psicopedagógico-didácticos en los problemas de aprendizaje histórico curricular sin distinguirlos de los problemas del proceso metodológico en la investigación histórica.

3. Para ser enseñada la historia, la historia de los historiadores tiene que ser del conocimiento de los docentes. La historia investigada tiene que ser transformada a efectos de ser comprendida en sus aportaciones por los estudiantes, para que la historia investigada sea conocida tiene que ser enseñada. La docencia de la historia es una tarea creativa, compleja y difícil que alimenta y es alimentada por la investigación histórica; su división es artificial; ambos tipos de conocimiento son igualmente necesarios y valiosos: el carácter científico analítico lo da la investigación histórica, el carácter educativo situado a las necesidades de la institución y del estudiante lo aporta la investigación didáctica y sus bases psicopedagógicas.

- Postura de semejanza diferenciada. Si bien son entidades epistemológicas particulares el relato historiográfico y el relato histórico escolar, en ambos se realizan con las siguientes acciones comunes: (a) la búsqueda de un texto acreditado suficientemente análogo con el respaldo de otros textos como criterio de verosimilitud y confiabilidad, el valor del texto se hace con base en la fidelidad de otro texto leído y escuchado, primero somos lectores intérpretes y luego creadores; historiador, docente y estudiante coinciden en producir un texto que diga lo que otro u otros han dicho; (b) la gestión de autoría del texto o punto de vista, en lo que toca a los historiadores

> usan y crean categorías abstractas y acomodan los acontecimientos de acuerdo a una trama que establecen para explicar el hecho histórico, el estudiante puede elaborar textos personales con lenguaje técnico y organizarlos en una trama que involucra su interpretación del hecho y no sólo ejercicios nemotécnicos de información factual al respecto; (c) la escritura de textos explicativos como resultado de la movilización informativa del estudiante a semejanza del historiador en la que en un ejercicio de descentración piense en la otredad del pasado, use la imaginación y la argumentación en la narrativa para dar cuenta del hecho. Historiador, docente y estudiante elaboran versiones de textos para decir algo o expresar ideas sobre un hecho histórico. Las sucesivas lecturas y relecturas de los textos para crear nuevos textos por parte del historiador (que escribe), del profesor (que habla) y del estudiante (que a veces habla y a veces escribe) abren un espacio legítimo para las analogías entre el trabajo historiográfico y el del aula de historia (Zavala, 2014a).

La historia escolar-curricular se relaciona con la historia científico-académica en que ambas son discursos sociales sobre el pasado, vinculadas a la construcción del poder y que se presentan como legítimos. Sin embargo, el discurso escolar sobre la historia establece tensiones con el discurso científico de la historia. Considero que es un sesgo generalizar la historia escolar curricular de conocimiento incompleto, sesgado y ser menospreciado en su difusión por parte de la comunidad de especialistas (historiadores). Concebir la historia investigada como la verdadera y libre de condicionamientos para su producción es también un sesgo. Los historiadores han sido incapaces de incorporar con efectividad los avances de la historiografía a la historia enseñada. Los didactas han tenido una visión que ha desestimado y hasta ignorado los principios cognitivos de la historia investigada. En ambos casos (historiadores, docentes, didactas) se necesita de un nuevo y múltiple acercamiento alimentado por el diálogo como debate interprofesional.

Lo compartido y lo diferente entre el trabajo del historiador y el trabajo del docente de historia

El historiador y docente desarrollan su trabajo profesional principalmente en instituciones de tipo cultural y educativo con una perspectiva pública o dirigida a la colectividad, en menor medida realizan algún tipo de práctica profesional liberal o por cuenta propia. En este sentido la obra de ambos profesionales se ve delimitada por los condicionamientos administrativos normativos dónde realizan su actividad como son las escuelas, los institutos de investigación, los museos, las editoriales y las organizaciones de turismo cultural.

Una buena parte de los integrantes de la comunidad de historiadores percibe que su construcción cognitiva es la menos sesgada, pues se resisten a reconocer que el conocimiento que generan es uno entre varios conocimientos válidos sobre el pasado (cómo puede ser la memoria histórica); mantiene reticencias al trabajo interdisciplinario con otras Ciencias Sociales (Martin (2006), manifiesta en cierta preocupación por su desarrollo dependiente de las mismas; hay escasa intencionalidad por cambiar la relación distante con los enseñantes de historia, el diálogo horizontal está casi ausente entre historiadores y docentes.

En cuanto a la comunidad de docentes y como crítica a las acciones de su formación antes y durante su ejercicio profesional, considero lo siguiente: (a) el estudio historiográfico todavía esta omitido o tiene escaso valor en los programas de formación antes y durante la práctica profesional, (b) los cuales se encuentran fuertemente modeladas por el discurso positivista, el ideal nacionalista y de educación pública que tal discurso ofrece; (c) es así que los docentes se rehúsan a la crítica de la visión patriótica y nacionalista de la historia, es patente todavía la constante de centrarse en la epopeya de los grandes hechos y la vida heroica de personajes; (d) es mínima la apertura a otras concepciones que cuestionan la visión única sobre el pasado, la historia política de las élites sigue dominando la extensión de los contenidos, aun son incipientes en la clase los enfoques culturales en torno a la historia de otros grupos sociales como el de las mujeres y trabajadores; (e) sigue instalada en la historia fáctica y sus supuestos de objetividad e imparcialidad, aunque se haya incorporado en los planes de estudio el manejo conceptual para

abordar los temas. De nuevo de acuerdo con Martin (2006) el debate epistemológico sobre la disciplina en la formación de historiadores y el pluralismo del conocimiento histórico en su enseñanza es prácticamente inexistente.

Así ambos gremios tienden a cultivar un carácter conservador sobre el papel del conocimiento histórico, en gran parte explicable por su responsabilidad en la creación y difusión de la visión oficial de éste.

No obstante lo antes dicho, también los márgenes de autonomía y posibilidades de disentir están presentes y se desenvuelven en la práctica de historiadores como docentes, pues ambos son seres sociales, con diferencias culturales, con pensamiento analítico y quienes, finalmente, pueden tomar una postura de crítica y desacuerdo respecto a la visión oficial sobre el pasado de los problemas que aquejan a la sociedad en el presente. En el caso de los docentes de nuestro país, éstos han jugado un papel protagónico en etapas importantes de la historia de México como la Revolución Mexicana y el cardenismo. El normalismo forma parte de la historia de la escuela pública y de la identidad del docente de educación básica, constituye una cultura de vinculación de la labor educativa del docente con las necesidades de su comunidad que se ha mantenido en zonas rurales y pobres, lo que ha conducido a que él desempeñe un papel de liderazgo social susceptible de apartarse de los lineamientos estatales; aunque actualmente el sistema normalista de formación docente se encuentra anquilosado (Ramírez, 2009), descuidado en su desarrollo pedagógico por las políticas de las dos últimas décadas y con un gremio cuestionado socialmente.

En término específicos el contexto institucional y la cultura profesional del historiador poseen diferencias importantes en comparación con las del docente, lo que afectará las cualidades del conocimiento histórico que cada uno trabaja. En general:

- El docente se interrelaciona principalmente con personas, en los tiempos y condiciones del aula. Su función es el logro del aprendizaje de éstas, lo que no invalida la construcción intelectual de una interpretación histórica de los hechos que elabora para ello. El historiador trabaja primordialmente con objetos culturales (llamadas fuentes) y en los centros de documentación, en menor medida su actividad depende del trato diario con sujetos.

- Los contenidos con que trabaja el docente son definidos por otros a través del currículo formal, sin eliminar la posibilidad de que los modifique. Por su parte el historiador profesional define los contenidos de su trabajo, aunque el objetivo, los tiempos y apoyo para terminarlo esté enmarcado por las demandas de la institución en la que labora o del patrocinador que lo solicita.
- La evaluación del conocimiento histórico se hace de acuerdo a objetivos curriculares en el trabajo docente, mientras que el historiador realiza su labor según la estructura conceptual de la disciplina, el enfoque y método elegido por el mismo.
- La actualización formal está incorporada con mayor énfasis en el trabajo del historiador, la comunicación periódica entre colegas está menos posibilitada en el docente. Los docentes de historia pocas veces pueden intercambiar sus puntos de vista, socializar sus experiencias en eventos, así como participar en publicaciones académicas para la difusión de su trabajo, contrario a lo que sucede en los historiadores.
- El historiador vive de la creación y difusión de sus investigaciones en la disciplina, el docente lo hace de la reconstrucción y enseñanza de las producciones de la disciplina.
- Los que realizan investigación histórica se les demanda una formación por lo menos en el trabajo con documentos, en tanto son menores los requisitos institucionales de una formación didáctica especializada para el trabajo docente.
- El historiador y su formación se orientan hacia la investigación como el conocimiento valioso que exige preparación y rigurosidad, en tanto la docencia refiere socialmente a un conocimiento de segunda importancia, sin exigencia para desarrollarlo; a pesar de ser la enseñanza una actividad compleja y que forma parte del ejercicio de la mayoría de los egresados de las escuelas de historia.

Conclusiones

Son patentes las diferencias entre la historia científica y la historia escolar, sin desconocer las semejanzas que comparten. La crisis de validez del discurso historiográfico afecta su desarrollo interior, así como las aportaciones que pueda hacer al discurso de la historia escolar, que también vive una crisis de legitimidad.

El manejo de tales diferencias para separar el trabajo entre los expertos de historia y los docentes de historia perjudica el avance de la historia enseñada. Es necesaria la apertura crítica de la comunidad de historiadores para el debate epistemológico, social y político del discurso historiográfico; como igual de indispensable es su ayuda para la discusión del discurso escolar dominante de la historia por parte de y con los docentes de historia.

Retomando a Follari (2013) es importante comprender que la profesión de docente de historia no es continuidad, superposición, sinónimo o se le puede homologar totalmente con la ciencia de la historia para tener validez epistemológica. Una buena base científica es un elemento importante en la formación de este profesional y del mismo historiador, pero no se reduce a ello, pues su trabajo tiene que ver con ciertas nociones, habilidades y ética (teorías prácticas, conocimiento experiencial) para afrontar lo contextual (operativo, social, cultural, político) que no son aspectos directamente constitutivas del cuerpo conceptual y metodológico de la disciplina o ámbito de conocimiento histórico en que se enseña a otro para formarse como especialista de la historia, así mismo tampoco, exclusivamente, de la pedagogía con que se forma a otro como docente de la disciplina.

En la investigación de los procesos didácticos de la historia escolar hay contribuciones ejemplo del trabajo articulado entre historia investigada e historia enseñada reportados por Henríquez y Pagés (2004) como son los estudios anglosajones sobre buenas prácticas docentes y las propuestas francesas sobre laboratorios de historia.

En este marco de ideas es impostergable el impulso extenso y profundo del trabajo interdisciplinario entre historiadores y docentes.

Referencias

Arévalo, O.I. (2013). El saber de la historia en la posmodernidad y su lugar en la universidad. [Con]Textos, 2(6), 31-38. Recuperado de http://revistas.usc.edu.co/index.php/Contextos/article/view/284/255#.WbwfvsjyiUl

Barros, C. (junio, 2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. Revista de Historia, 158, 9-41. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=285022052001

Carretero, M. (2007). Tres sentidos de la historia. En Autor (Ed.) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Paidos@Entornos.

Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu

Follari, R. (3 marzo 2013). Epistemología, ciencias y profesiones: Se hace camino al andar. *Revista Pilquen*, Año XV • Nº 10, 1-7. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690793.pdf

Hernández, S. E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales*. Escribir historia hoy. Madrid: Akal Ediciones.

Henríquez, R. y Joan Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. Revista Educación XX1: *Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 7, 65-83. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957902

Maestro, G. P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia (La concepción de la Historia enseñada). *Clío & Asociados*, 2, 9-34. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/31163

Martín, I.E. (2006). Disciplina, contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado (PP. 53-71). En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva.* Buenos Aires: Paidós.

Plá, S. (septiembre-diciembre 2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia. Revista de Ciencias Sociales, 84, 161-184. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128360007

Ramírez, R.V. (2009). El "Normalismo" ¿un imaginario en extinción? X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Jalapa Veracruz: COMIE. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/textos/1237-F.pdf

Rodríguez, R. P. (2002). La historia frente a la globalización y la posmodernidad. *Mañongo* 18, 111-127. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo18/18-8.pdf

Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En M Carretero, A Rosa y M.F. González. *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (41-51), Buenos Aires: Paidós.

Urra, M. E. (2007). La teoría feminista post-estructuralista y su utilidad en la ciencia de la enfermería. Ciencia y enfermería XIII (2), 9-16. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v13n2/art02.pdf

Sandoica, H.E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir la historia hoy.* Madrid: Akal.

Vidal, J. R. (1999). La historia y la postmodernidad. Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, H. Contemporánea, t. 12, 11-44. Recuperado de http://www4.pucsp.br/cehal/downloads/relatorios/revista_espacio_tiempo_forma/historia_posmodernidad.pdf

Zavala, A. (2014).Y entonces, ¿la Historia enseñada qué es? Reflexiones en torno a las relaciones entre lo que sabemos y lo que enseñamos. *Clío & Asociados*. 2014, 18-19,11-40. Recuperado de http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/4735

Zavala, A. (septiembre-diciembre 2014a).Una mirada historiográfica a las propuestas de ejercitación en la clase de historia. Pro-Posições | v. 25(3), 145-161. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a08.pdf

La doble dimensión del conocimiento histórico a través de la lectura

Mariel A. ROBLES VALADEZ
// Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

Mariel A. Robles Valadez. Es licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Historia) por la misma institución. Imparte las asignaturas de Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. marielvaladez@hotmail.com

Resumen // La enseñanza de la historia es de las más complejas en el terreno de la didáctica, pues resulta complicado acercar a los alumnos de bachillerato a una de las habilidades capitales que tiene la asignatura: la lectura. Esto se debe a las circunstancias históricas en la que nos encontramos inmersos en la actualidad, donde los jóvenes están acostumbrados a la inmediatez, fragmentando y limitando su capacidad de comprensión.

El presente trabajo está enfocado a explicar el acto lector desde la perspectiva de la nueva historia cultural, analizando las transformaciones que ha tenido la lectura a través del tiempo y cuál es el efecto y el impacto que tiene en la enseñanza de la historia, pues la lectura se distingue como una habilidad dinámica y cambiante que pone en acción un conjunto de destrezas. Es así que uno de los medios más viables para que el estudiante aprenda historia, es a través de la lectura de textos históricos, pues lo que se considera importante no es saber la historia en el relato narrativo, sino los efectos que causa en los alumnos cuando se identifican con la lectura.

Palabras clave // Lectura, nueva historia cultural, conocimiento histórico, docencia

...los actos de lectura que dan a los textos
sus significados plurales y móviles
se sitúan en el encuentro entre las
maneras de leer y los protocolos de
lectura dispuestos en el objeto leído.
Roger Chartier

La lectura y su materialidad desde la Nueva Historia Cultural

En términos historiográficos el tema del libro y las prácticas de la lectura, han sido estudiados desde el enfoque historiográfico de la Nueva Historia Cultural. Enfoque que empezó a ser conocido en la década de los años ochenta del siglo XX, cuando la historiadora Lynn Hunt publicó una obra que presentaba diferentes maneras y ejemplos de una novedosa forma de hacer historia mediante la utilización de textos, imágenes, rituales, etcétera. Así, la Nueva Historia Cultural se identifica en estudiar las representaciones de las prácticas sociales para comprender mejor las realidades históricas, lográndose a través del diálogo entre la historia y otras ciencias sociales, como la antropología, la sociología y la lingüística (Burke, 2006, p. 38).

Específicamente, los historiadores culturales se concentran en comprender los significados simbólicos, las conductas individuales o los ritos colectivos mediante estudios de caso; tomando distancia de la historia total, la delimitación geográfica y la división social, provocando la reflexión sobre sus propias prácticas y en las elecciones que rigen la manera de construir sus investigaciones, estudios y análisis históricos (Chartier, 2005, p. 13-14).

Dentro de los historiadores de la Nueva Historia Cultural, podemos encontrar al historiador francés Roger Chartier quien destaca por ser un especialista interesado en investigar a fondo tres ámbitos: el análisis de textos; el estudio de los objetos impresos, su fabricación, su distribución, y sus formas (materialidad); y la historia de las prácticas culturales, especialmente de la lectura. Es experto en investigaciones sobre historia del libro, los medios y los mensajes, así como de la historia cultural y la dinámica de la cultura popular.

Para Chartier el punto más importante es conocer cómo en las sociedades tanto el libro como las prácticas de la lectura han cambiado las formas

de sociabilidad y de representación, generando nuevas ideas y trastocando las interacciones sociales horizontales y verticales. En este sentido, surge el encuentro entre el *mundo del texto,* determinado históricamente por el tiempo, las editoriales, las instituciones, los lugares y los grupos; y el *mundo del lector,* que considera que las significaciones de un texto dependen exclusivamente de las apropiaciones que hacen los lectores de ellos, sus usos y sus transformaciones (Chartier, 2005, p.107-109).

A pesar de que el lector en un acto de elección libre de interpretar y entender los textos está condicionado de manera implícita por las “estrategias de control” o de “seducción” que están por arriba de él inscritas en la materialidad y tipo de textos, como son: los prefacios, los memoriales, los ensayos, las cartas, los comentarios que dan cuenta de cómo la obra debe ser comprendida y abordada; igualmente la ordenación del texto dada a través de la extensión de las páginas o en la organización del libro. Estas particularidades guían e imponen la lectura, tomando en cuenta las censuras y limitaciones que establecen las instituciones editoriales, el Estado y la Iglesia. De aquí el esfuerzo por controlar tácita o abiertamente la recepción e interpretación del lector sobre los textos (Chartier, 2005, p. V).

Otra cuestión que debemos agregar en esta relación entre texto-lector, también engloba las circunstancias en las que está inmerso el lector. A pesar de que el texto es producido por la comprensión e interpretación del lector, son definidas por medio de sus capacidades, expectativas y de las prácticas propias de la sociedad a la que él pertenece, construyendo un sentido particular. Y de cierta manera un tanto paradójica, éste sentido es dependiente de las constricciones asignadas por el texto que se apoya de las intenciones explícitas e implícitas de quien produce el texto: el autor.

Lo anterior nos conduce a establecer que las obras no tienen un sentido estable, inamovible, fijo y universal. Más bien, están llenas de significaciones plurales y móviles, construidas en el marco de una proposición y una recepción, o entre las formas y los motivos que le dan estructura y las expectativas del público que se apropian de ellas y le dan sentido. En todo ello interesa la definición dada al lector como re-creador de textos y a la lectura como una actividad múltiple y abierta a varios significados y sentidos:

> Chartier concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. [...] El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y de registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción (Rockwell, 2001, p. 14)

Es necesario comprender cómo opera el mundo del texto y el mundo del lector cuando sus caminos se cruzan, saber cómo es la relación dialógica entre ambos. Chartier nos ofrece una primera hipótesis que se fundamenta en el ejercicio de construcción de sentido efectuada en la lectura como un proceso históricamente determinado cuyas modalidades y modelos se modifican según el tiempo, los lugares y los grupos. La segunda, considera que las significaciones de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido y apropiado por sus lectores. (Chartier 2005, p. 107). Esto nos conduce a afirmar que las formas producen sentido y que un texto adquiere el significado y el estatuto de inédito en el momento en que cambian los dispositivos (soporte) del objeto impreso que se propone a la lectura.

Las investigaciones historiográficas sobre la lectura han ido creciendo y extendiéndose a través del tiempo pero, ¿qué pasa actualmente con el libro y la lectura en la Era Digital, donde impera la inmediatez? Haciendo un poco de historia, durante la Edad Media la lectura se realizaba en voz alta en lugares concurridos y de manera colectiva; posteriormente, en la Edad Moderna, cuando el Estado inserta a la sociedad en el proceso de alfabetización, la lectura cambió drásticamente a un acto más introspectivo, individual y silencioso.

Con la Posmodernidad, particularmente en el siglo XXI, el libro y la lectura han dado otro giro pues, la televisión ha comenzado a ser desplazada y actualmente las nuevas fronteras que dominan son el Internet y el ciberespacio captados por los *smartphone* y las *tablets*. Como afirma el autor Giovanni Sartori, la diferencia entre la tecnología multimedia y el televisor es que el segundo es un instrumento monovalente que recibe imágenes con

un espectador pasivo que lo mira; mientras que el mundo multimedia es un mundo interactivo de usuarios activos y polivalente, cuyo medio puede ser una computadora o cualquier otro dispositivo inteligente que reciba y transmita mensajes digitalizados (Sartori, 1998, p. 53-55), en donde:

> ...las posibilidades de Internet son infinitas, para bien y para mal. Son y serán positivas cuando el usuario utilice el instrumento para adquirir información y conocimientos, es decir, cuando se mueva por genuinos intereses intelectuales, por el deseo de saber y entender. Pero la mayoría de los usuarios de Internet no es, y preveo que no será, de esta clase. La *paideia* del video hará pasar a Internet a analfabetos culturales que rápidamente olvidarán lo poco que aprendieron en la escuela y, por tanto, analfabetos culturales que mataran su tiempo libre en Internet... (Sartori, 1998, p. 57)

Lo anterior nos conduce a retomar la pregunta ¿cómo caracterizar la lectura en la Era Digital? Como se explicó anteriormente, cada época histórica transforma la modalidad de los textos y la relación de los lectores con lo escrito. Por lo tanto, en la Era Digital, se ha alterado radicalmente el soporte físico del libro y el acto lector, pues, como afirma Chartier, la representación electrónica del texto ha producido una triple revolución: se ha modificado la técnica de producción y reproducción, las prácticas de la lectura y el vehículo del texto. (Chartier, 2014, p. 206); provocando una lectura dosificada, ajustada, discontinua, inmediata, segmentada, efímera y fragmentada, ya que con el mundo del Internet (donde se encuentran los textos e información diversa) la lectura se convirtió en "pasar el tiempo" y no tanto para cultivarse (Cavallo, 1998, p. 393).

Es así que la relación del lector con el texto es variable y particular. Es necesario buscar cómo aquél da sentido a la obra. Asimismo, existe una conexión entre la propuesta de la obra y la de interpretación de los lectores; donde la obra no debe considerarse como existente en sí misma sino en relación con su materialidad y la de los lectores. La lectura es una actividad material no sólo de intelección y operación abstracta, también involucra el cuerpo, el espacio de relación con uno mismo y los demás, costumbres y gestos, y está históricamente determinada. A partir de la obra en sus diversas formas se definen los lectores.

La importancia de la lectura en la materia de Historia

Como docente que imparte la materia de Historia de México y Teoría de la Historia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Vallejo, uno de los recursos didácticos que empleo comúnmente en mis clases para que los alumnos aprendan y aprehendan los contenidos y habilidades que proporciona el conocimiento histórico, es la lectura de textos, ya que dicha herramienta es **básica** para el verdadero aprendizaje del conocimiento histórico; logrando a través de la lectura de fuentes, aprendizajes más comprensivos y reflexivos del estudio de la historia.

> El trabajo con fuentes nos sitúa plenamente en el campo del investigador (historiador, geógrafo, antropólogo, investigador social). A una primera fase de clasificación e identificación de fuentes sucede una segunda fase de análisis de la información que transmiten. En esta fase nos encontraremos indefectiblemente situados en lo que podríamos denominar *juicio crítico de las fuentes.* (Hernández, 2008, p. 105)

Dicha estrategia didáctica la empecé a utilizar al notar que la mayoría de los alumnos, que son "nativos digitales", no entendían lo que leían o les costaba mucho trabajo interpretar los textos, situación que se vincula con la problemática que representa la lectura en nuestro país. De una encuesta de la UNESCO sobre el índice de lectura, México ocupa el penúltimo lugar de una lista de 108 países. En promedio, los mexicanos leen 2.8 libros al año, y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura, mientras que en España se leen 7.5 libros al año y en Alemania 12. En México sólo existe una biblioteca por cada 15 mil habitantes y una librería por cada 200 mil. En contraste con el 41% de la población que dedica su tiempo libre a ver televisión. Entre los jóvenes de 12 a 17 años, 30% dice que no les gusta leer, 61% que "no tiene tiempo" y 48% afirma que nunca ha acudido a una biblioteca (Villamil, 2013, p.14).

Ante las alarmantes estadísticas de la UNESCO, como profesora, me he dado cuenta que dichas estadísticas concuerdan con la problemática que vivimos en el aula y particularmente con las materias que imparto. Buena parte de las principales carencias y dificultades que presentan los alumnos

tanto de nivel Básico como Medio Superior, es atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Veamos lo que dice al respecto la pedagoga francesa Anne-Marie Chartier:

> El saber leer, tal como se define en los organismos internacionales, es una competencia universal. Parece evidente poder medir el alfabetismo, primer escalón de “la” cultura escrita más allá de la alfabetización, con independencia del contexto en el que se usa, del idioma, del sistema escolar y de las tradiciones nacionales. Existiría, así, un saber leer universal, independiente del lugar y la época, de los contenidos, y de los sistemas de evaluación, que puede y debe medirse en cualquier lugar del planeta. Si existe una imagen cosmopolita del lector, ¿existe de igual manera una imagen mundial del no lector, que está en vías de surgir a partir de las evaluaciones internacionales? (Chartier, 2008, p. 178).

Cabe mencionar que en las clases es recurrente el uso de la lectura de textos tradicionales o electrónicos para la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya sea como tarea o como actividad. Sin embargo, en muchos casos no se enseña a leer historia bajo los ojos de nuestra disciplina, simplemente se usa y utiliza como un recurso superficial y mecánico. Es habitual que los profesores, en el mejor de los casos, traduzcan el contenido de los textos, o que seleccionen un par de páginas, del libro de texto utilizado, con la intención de allanar dificultades pedagógicas y disciplinares; por lo tanto, como afirmaría la especialista Beatriz Aisenberg, el texto aparece como algo ajeno a la enseñanza de los contenidos y de las habilidades que proporciona la historia (Aisenberg, 1994, p. 114). Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar usos que promueven fundamentalmente la localización y la copia o transcripción literal de la información, sin que comprendan el sentido y el significado de lo que conlleva leer textos históricos.

Por ende, el uso que se le da a los textos responde a un modelo de enseñanza que se disocia en dos fases temporales: primero en la localización de información, y segundo, en la repetición de esa memorización; quedando la lectura exclusivamente como un nivel preliminar de adquisición de datos, lo cual trae como consecuencia que la lectura no sea considerada como un trabajo inherente a la construcción del conocimiento histórico y que genere habilidades de aprendizaje.

Lo anterior es preocupante, tomando en cuenta que la lectura, para los historiadores, es un proceso de interpretar lo escrito y como construcción de significado, donde el lector tiene un papel activo y predominante que, es capaz de construir interpretaciones y significados a partir de sus circunstancias intelectuales y personales.

> …el lector de historia puede utilizar las herramientas, los instrumentos propuestos de manera libre, para recibir y dar inteligibilidad a las cuestiones que le preocupan o inquietan.
>
> La historia tiene una función crítica, que es una función primordial, y no necesariamente crítica en sí misma, pero sí como propuesta de instrumentos críticos [...] contribuir a la construcción de este espacio crítico donde las personas privadas hacen uso de su razón. El proyecto necesita apoyos, referencias, y la historia es una de estas referencias aunque no la única. Por otra parte, la ficción puede nutrir esta relación crítica del individuo con su presente y me parece que el historiador utiliza por sí mismo, como ciudadano esta dimensión crítica de la ficción. (Chartier, 2008, p. 109).

A pesar de que la lectura es una habilidad que se desarrolla exclusivamente en la materia de español, debemos considerar que esta capacidad es fundamental, pues permite el aprendizaje dentro y fuera del aula. Por ello, la asignatura de Historia no debería estar exenta de dicha actividad, ya que representa un espacio para la formación de pensamiento abstracto y pensamiento crítico; además, el acto lector forma parte directa del quehacer del historiador, razón por la cual sería más viable que los alumnos adquirieran un conocimiento histórico más riguroso y menos memorístico.

Consideraciones finales

Tal como se explicó en un inicio, la Era Digital ha transformado enormemente las prácticas de la lectura, donde nuestros alumnos que son "nativos digitales" les cuesta mucho trabajo leer en voz alta, interpretar, analizar y dar significado a lo que leen. Por ejemplo, el teléfono celular se convirtió en un

referente tanto personal como académico para los alumnos, es decir, ahora descargan los textos de manera digital en su celular, lo cual es bueno y práctico, pero provoca que se distraigan con facilidad si les llega un mensaje, les llaman por teléfono, buscan una palabra que no conocen y eso los lleva a otras distracciones, etcétera. Esto los ha llevado a desdibujar la práctica lectora como una interacción social y con el mundo en el que se desenvuelven.

Y la situación anterior no mejora si la enseñanza tradicional de la historia circunscribe a la lectura para localizar y extraer datos de un texto, donde el alumno-lector desempeña un papel meramente receptivo que repite argumentaciones ya elaboradas sin comprender lo que leyó. Las estrategias de lectura que comúnmente se utilizan para aprehender la disciplina histórica no aparecen espontáneamente sino que se aprenden, en su ausencia el alumno-lector se aproxima al aprendizaje superficial que no es autónomo ni significativo.

Como docentes, la lectura debe de ser una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, para disminuir los problemas que los alumnos afrontan para comprender textos históricos. Por eso resulta necesario concebir a la lectura como contenido de enseñanza de nuestra disciplina; dejando atrás la errónea idea de entenderla como un proceso que decodifica palabras a entenderla como construcción de significado en el que el lector tiene un papel activo y predominante que es capaz de construir interpretaciones y significados a partir de sus circunstancias intelectuales, personales y de su horizonte histórico-cultural.

Actualmente se caracteriza a la lectura como un proceso de construcción de significado y se ha puesto en evidencia que los conocimientos previos del lector constituyen uno de los factores determinantes de la particular interpretación que realiza. Construir el significado de un texto de historia, supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo; lo cual permitirá a los estudiantes que formen un pensamiento histórico.

> Construir el significado de un texto de historia, supone desplegar razonamientos compatibles con algunas operaciones necesarias para la construcción el conocimiento histórico: crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos, explicar cómo están conectados en una trama consistente,

> reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. (Aisenberg, 2005, p. 47).

En la interacción constante entre texto-lector, se ponen en marcha procesos mentales que son considerados "estrategias de lectura"; actividades del lector que son intencionales, que responden al objetivo de reestructurar la información visual de un modo relacionado con los propios esquemas mentales para poder reconstruir el sentido del texto. Toda esta actividad mental que lleva a cabo el lector-alumno, en el que interviene sus circunstancias externas e individuales, está en función con el trabajo que realice el docente.

En este sentido, es totalmente necesario acercar al alumno a la lectura de textos históricos, para que construyan sus propias ideas y significaciones, llevándolos a *pensar históricamente*. Es decir, adquirir habilidades prácticas y de pensamiento desarrolladas por la historiografía profesional, que permitan a los alumnos interpretar y utilizar la información histórica para construir explicaciones con las que le den sentido al conocimiento del pasado y que éste les permita mejorar la comprensión de sí mismos y de su contexto presente, pues el conocimiento histórico tiene una doble dimensión: como conocimiento del pasado y como crítica del presente, y llegar a este conocimiento se logra a través de la lectura, de la interiorización del alumno respecto a su entorno histórico-cultural y de su posición en su mundo social; por ello, la lectura debe ser vista como una interiorización y no como una práctica.

> …una interiorización que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar. Es el concepto que a menudo utiliza Pierre Bourdieu […] el hábito social es lo que comparte un grupo humano en términos de un sistema de representaciones que fundamenta sus maneras de clasificar, de ubicarse en el mundo social, de actuar. (Chartier, 2008, p. 196)

Finalmente, como profesores de historia tenemos que comprometernos ante los alumnos y mostrar que nuestra disciplina puede y debe ser, a la vez, un conocimiento riguroso que supone de técnicas y operaciones propias, y un saber accesible, capaz de ofrecer una percepción más lúcida sobre quiénes son y sobre el mundo en el que viven, pues como afirma Borges, "la utopía de un mundo sin diferencias y sin pasado acaba en una figura de muerte",

y el mejor medio para lograrlo es la utilización de la lectura como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

Referencias

Aisenberg, B. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Aisenberg, B. (2005) Aisenberg, Beatriz. "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia", en: *Revista Íber. Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No. 43.

Ausubel, David. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Barbera, Elena (2000). *El constructivismo en la práctica.* España: GRAO.

Bartolucci, Jorge y Rodríguez Roberto A (1983). *El colegio de ciencias y humanidades, 1971-1980: Una experiencia de innovación universitaria.* México: ANUIES.

Bazán, Levi José (1998). "Un bachillerato de habilidades básicas", en: *Revista de la Educación Superior;* Crisis y educación superior en el contexto actual, No. 65, enero.

Baztán, Ángel. (1994). *Psicología de la adolescencia.* España: Marcombo.

Benejam, Pilar. (1997) *Enseñar y aprender las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en educación secundaria.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bloch, Marc. (2000). *Introducción a la Historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Boff, Leonard. (1980). *Destino del hombre y del mundo.* España: Sal Terrae.

Boisvert, J (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica.* México: Fondo de Cultura Económica.

Braudel, Fernand. (1994). *La historia y las ciencias sociales.* Madrid: Alianza Editorial.

Bürger, Peter. (1987). *Problemas de investigación de la recepción en estética de la recepción.* Madrid: Arcos Libros.

Burke, Peter. (1994). *Formas de hacer historia.* Madrid: Alianza Editorial.

Burke, P. (2006) ¿Qué es la historia cultural? Barcelona: Paidós.

Burke, Peter. (1999). *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales 1929-1984.* Barcelona: Gedisa.

Bustinza, J. (1994). *La enseñanza de la historia: aportes para una metodología didáctica.* Buenos Aires: A-Z.

Carr, Edward. (1981) ¿Qué es la Historia? México: Seix Barral.

Carretero, Mario y Montanero, Manuel. (2008). "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", en: *Cultura y educación*, No. 20: Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO-Argentina y Universidad de Extremadura.

Carretero, Mario. *Constructivismo y educación.* Buenos Aires: Paidós, 2009.

Carriedo y Tapia. (2001) ¿Cóm*o enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo Occidental.* España: Taurus.

Chartier, A. (2008). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México:* Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural.* Barcelona: Gedisa.

Chartier, R. (2014). *Cultura escrita, literatura e historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Coll, César. (1997) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento.* México: Paidós.

Coll, César. (1996). *El constructivismo en el aula.* Barcelona: GRAO.

Dávalos, Enrique y López, Elvira. (1996). "Historia Universal, Historia de México I y II, y Teoría de la Historia. ¿Qué se enseña en el área, cómo se enseña y bajo qué condiciones?", en: *Cuadernos del Colegio*, No. 53. México: CCH, UNAM.

Defior, Citoler Sylvia. (1996). *Las dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo*, España: Ediciones Aljibe.

Delval, Juan. (1997) *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela.* México: Paidós.

Delval, Juan. (1988). *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*. Madrid: Narcea ediciones.

Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill.

Díaz-Barriga, Frida. (1998). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH/UNAM.* Tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL, México.

Dosse, François. (1988). *La historia en migajas. De Annales a la nueva historia.* Valencia: Edicions Alfons el Magnánim.

Durkheim, Émile. (2006). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

Eco, Umberto. (1985). *Obra abierta.* México: Planeta.

Estética de la recepción. (1987). Madrid: Colección la Bolsa de Medusa.

Faure, Edgar. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro.* Madrid: Alianza.

Ferreiro, Emilia. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.* México: SEP-OEA.

Freire, Paulo. (1994). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía de la autonomía.* México: Siglo XXI.

Gaceta UNAM (1996), Sexta época, V. I, Ciudad Universitaria, 5 de agosto.

Gaceta UNAM (1971), Tercera época vol. II, Número extraordinario, 1° de febrero.

Gago, Antonio. (1972). *Elaboración de cartas descriptivas: guía para preparar el programa de un curso.* México: Trillas-ANUIES.

Garritz y Talanquer. (1999). "Advances and Obstacles to the Reform of Science Education in High Schools in Mexico." En: Silvia A. Ware. *Secondary Science Series.* United States: World Bank.

Gérin-Grataloup, A.-M. y Tutiaux-Guillon. (2008). "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986", en: *Didactique de l'Histoire-Géographie, Monogràfic de Perspectives Documentaires en Éducation,* N° 53, Paris.

Giroux, Henry. (2001). *Cultura política y práctica educativa.* Barcelona: GRAO.

González, Paredes Elsa. (2013). *Elementos para una pedagogía emergente. La formación normalista. Hacia una educación humanizadora.* México, Plaza y Valdés Editores, México.

Goodman Kenneth. (2006). *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura.* México, Paidós.

Henri-Jean Martin (1999). *Historia y poderes de lo escrito.* Gijón, Trea.

Hernández Cardona, F. Xavier. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.* México, Grao.

Hernández, Rojas Gerardo. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación.* México, Paidós,

Hernández, Sánchez-Barba Mario. (1978). *El comentario de textos históricos*. Madrid, Tebar Flores.

Hobsbawm, Eric. (2000). *Historia del siglo XX, 1914-1991.* Barcelona, Crítica.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2011), en: http://www.inee.edu.mx/images/informe2011.

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf Consultado el 29 de enero del 2016.

http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf Consultado el 27 de febrero del 2016.

Jiménez, Juan e O´Shanahan, Isabel. (2008) "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, en: Revista Iberoamericana de Educación, No. 45, 25 de marzo.

"La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México", en: Revista Latinoamericana de estudios educativos, No. 3 y 4, 1999.

"La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México", en: Revista Latinoamericana de estudios educativos, No. 3 y 4, 1999.

Lectura informática y nuevos medios. (2000). Observatorio Nacional de Lectura (ONL) Francia, Cuadernos Biblioteca para la actualización del maestro 2000, México, SEP.

Lorente, Lloret Alfredo. (1998). *Cómo se comenta un texto histórico en los niveles de BUP y COU.* España, Editorial Bruño.

Morán, Porfirio. (2006). *Reflexiones sobre una docencia en forma de investigación en la universidad.* Área, educación y sociedad. Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

Ontoria, Peña Antonio. (2003). *Potencias la capacidad de aprender a aprender.* Madrid, Alfaomega.

Pereyra, Carlos. (1980). *Historia ¿para qué?* México, Siglo XXI.

Petrucci, Armando. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad.* Barcelona, Gedisa.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia.* Madrid, Ediciones Morata.

Prats, Joaquín. (2004). "Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española", en: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. No. 05.

Sánchez, Quintanar Andrea. (2002). *Rencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México, UNAM-PAIDEIA.

Rabanal, Alonso Manuel. (1997). *Comentario de textos históricos*. Madrid, Cátedra.

Rall, Dietrich. (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria.* UNAM, México.

Ricoeur, Paul. (1999). *Historia y narratividad.* Barcelona, Paidós.

Rockwell, Elsie. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. 16 de febrero 2017, de Redalyc.Org Sitio web: http://www.redalyc.org/pdf/298/29827102.pdf

Rodríguez, Fratos Julio. (2002). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas.* México, Ediciones Fontamara.

Sartori, Geovani. (2000). *Homo videns. La sociedad teledirigida* Madrid, Taurus.

Serrano, José Manuel y Pons, Rosa María. (2008) "La concepción constructivista de la instrucción. Hacia un replanteamiento del triángulo interactivo", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 13, No. 38, julio-septiembre.

Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato, en: http://dgbl.sep.gob.mx/DGBL.php?DGBOPC=00001&DGBSOPC=000002&DGBOPCD=000002 Consultado el miércoles 15 de mayo del 2016.

"Una aportación de la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en: Perfiles Educativos, vol. 20, No. 82, octubre-diciembre 1998, CESU-UNAM, México

Villamil, Genaro. (2013). "Entre 108 países, México es el penúltimo lugar en lectura", en: Revista Proceso, No. 1908, 23 de abril.

Vygotsky, Lev. (1999). *Pensamiento y lenguaje.* México, Quinto Sol.

Warning, Rainer. *Estética de la recepción.* Madrid, Visor, 1989.
Wesley, Charles. “The problem of sources and methods in history teaching”, en: The schools review a journal of secundary education, 1961.
Wolfgang Iser. *El acto de leer: teoría del efecto estético.* Madrid, Taurus, 1987.
Woolfolk, Anita. *Psicología educativa.* México, Prentice Hall, 2010.
Zarzar, Carlos. (1983). “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo.” Revista Perfiles Educativos, N. 1, CISE-UNAM.
Zarzar, Charur Carlos. (1993). *Habilidades básicas para la docencia.* México, Editorial Patria.

Acercamiento analítico al proceso de construcción de la causalidad histórica en estudiantes de primer ingreso a la universidad

Mónica GARCÍA HERNÁNDEZ
// Universidad Pedagógica Nacional

Mónica García Hernández. Docente especializada en el diseño e impartición de asignaturas, programas de actualización, diplomado y especialización con contenidos históricos y sobre didáctica de la disciplina en distintos modalidades como niveles educativos. Tutora en programas en línea sobre temáticas socio-culturales. Desarrollo e investigación de estrategias didácticas situadas y materiales en línea como aprendizaje basado en problemas, en casos de enseñanza, portafolios electrónicos, relatos digitales, monografías y museos electrónicos, además de proyectos bimodales en ámbitos escolares como extraescolares. Publicaciones respecto al desarrollo de experiencias didácticas y materiales didácticos apoyados con tecnologías digitales, expuestos en congresos y para revistas nacionales como internacionales. monigarher@gmail.com

Resumen // El conocimiento sobre el proceso de construcción de las explicaciones históricas en jóvenes universitarios adquiere relevancia para la mejora de estrategias de aprendizaje y enseñanza orientadas a su formación como ciudadanos y como futuros profesionales propositivos y con responsabilidad social. Con el fin de contribuir a este conocimiento se llevó a cabo una experiencia investigativa sobre el desarrollo y evaluación de un programa de formación causal, consistente en una secuencia didáctica sobre el movimiento del 68 con 16 estudiantes en una universidad pública. Como marco de referencia se consideraron los modelos causales paradigmáticos nomológicos e interpretativos del discurso historiográfico, los fines y cualidades de las explicaciones del discurso escolar, así como las diferencias contextuales a las que responde la elaboración de cada uno de estos discursos. Se describe el diseño general de la secuencia. Se presentan resultados significativos sobre la interpretación del hecho histórico mediante la elaboración normada y contextualizada de una carta como uno de los productos de integración del aprendizaje causal, la cual fue analizada desde la perspectiva de estos dos modelos paradigmáticos. Por último se anotan conclusiones derivadas de tal experiencia.
Palabras clave // causalidad histórica, discurso histórico de universitarios, modelos explicativos históricos, aprendizaje y enseñanza de la historia

Introducción

¿Por qué investigar sobre la construcción causal en la escuela? El desarrollo del pensamiento causal histórico propicia que el sujeto comprenda su sociedad y a sí mismo como parte de ella, que interprete los hechos del presente como producto de las acciones colectivas pasadas y presentes de las que él es tanto consecuencia como causa, pues puede incidir en el devenir o futuro inmediato. Esto último es posible, ya que una parte importante para interpretar la realidad social en el tiempo está dado por la cultura, la cual siempre acota, pero también, invariablemente, involucra márgenes de libertad que permiten la unicidad individual (Bruner citado por Siciliani, 2014). Hacerse de un pensamiento causal histórico requiere de un proceso formativo dirigido o guiado, posible por la escuela, ya que pensar históricamente va contra el razonamiento intuitivo, se opone a lo fenomenológico del mundo social y a la idea presentista de continuidad natural de los hechos (Wineburg, 2007). Para la comprensión de las cualidades epistemológicas de las explicaciones sobre el pasado, la disciplina histórica, no obstante su carácter mutliparadigmático, aporta modelos causales desde los cuáles se agrupan las diversas perspectivas conceptual-metodológicas que buscan dar cuenta de los hechos y procesos históricos.

Se ha avanzado en la investigación sobre explicaciones históricas de estudiantes (Leinhardt y McCarthy, 1996; Halldén, 1998; Carretero y Voss, 1994, 2004). Es de mi interés contribuir a su análisis en la formación de profesionales, en particular de la Psicología Educativa; dada la relevancia del pensamiento causal histórico en la actuación de éstos como ciudadanos para el desarrollo de la colectividad, así como su ejercicio específico para el campo de la enseñanza de la historia. Centro el análisis de las explicaciones elaboradas en el discurso escolar de estudiantes universitarios a la luz de los principales modelos causales del discurso historiográfico.

En el primer apartado de este documento abordo los principales modelos causales en el discurso disciplinario de la historia, en el segundo expongo los fines y características del discurso histórico escolar, en tercer lugar planteo las particulares textuales de las explicaciones de ambos discursos, prosigo con la descripción de la experiencia investigativa realizada sobre las explicaciones de estudiantes universitarios, a continuación presento algunos

resultados significativos de estas explicaciones, finalmente, cierro con el señalamiento de conclusiones generales.

Las explicaciones de la Historia como conocimiento científico

Desde finales del siglo XIX, los historiadores iniciaron el debate acerca de las cualidades epistemológicas de la Historia y de su estatus científico como disciplina en un contexto de auge del proyecto de modernidad. Aguirre (2004) y Aurell (2005) señalan que paralelo a este auge y al surgimiento de las críticas de este proyecto a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, se sucede un desarrollo histórico-conceptual heterogéneo y disperso de los principales corrientes y tendencias historiográficas contemporáneas, panorama que en la primera década del siglo XXI ha puesto a los modelos filosófico-epistemológicos de la disciplina histórica en crisis como parte de la crisis más amplia que vive actualmente el mundo.

Sin que se desconozca la diversidad de las distintas propuestas historiográficas y con base en Hernández (2004) considero a grandes rasgos que se pueden agrupar las distintas corrientes y tendencias en dos amplios grupos de modelos filosófico-epistemológicos sobre las explicaciones en Historia: los monológicos y los interpretativos. Desde ellos se han gestado continuidades, críticas y posiciones a su interior como entre modelos que han dado lugar a un panorama heterogéneo de propuestas en la historiografía.

Los *modelos nomológicos* de tradición positivista en la ciencias sociales (Roberts, 1996; Wesly, 1998) se interesan por determinar principios generalizables del devenir humano a partir de derivar (por eso se le califica de deductivos) una conclusión lógica de la información antecedente que se recabe sobre un hecho histórico. Estos modelos parten principalmente del principio sobre la unidad del método científico en las ciencias físico-naturales, ciencias formales (lógica, matemáticas) y humanísticas-sociales. Es un modelo fáctico por el valor y la importancia que da al acopio de las evidencias por sí mismas. Son deterministas por considerar la validez de un conocimiento a partir de una racionalidad excluyente del papel de la subjetividad de la que se sostienen los criterios de verificabilidad, universalidad y su expresión en

leyes o principios generalizables. Por ello se les conoce como de carácter esencialmente cuantitativo y con una perspectiva objetivista.

Los *modelos interpretativos* de tradición antipositivista (Collingwood, 1971, Wright, 1987) se interesan por entender (por eso se califican de comprensivos) las acciones humanas en las particularidades de los sujetos y el contexto en que se generan y desarrollan tales acciones. Así, no pretenden ni consideran que haya principios generalizables de los actos humanos independientes de las personas y sus circunstancias. Son de carácter inductivo al suponer que el conocimiento se extrae de una inferencia práctica guiada por las intenciones de las acciones específicas y no por una lógica general. Buscan en particular la reconstrucción del sentido de la acción irrepetible de los sujetos en una determinada circunstancia. Consideran la validez de un conocimiento con base en una racionalidad que incluye de manera central la subjetividad de la que derivan los criterios de especificidad, reconocimiento social, parcialidad y su expresión en análisis diferenciados, múltiples y contextualizados de las acciones. En estos modelos se parte de la particularidad ideográfica del conocimiento de las ciencias humanas o sociales a diferencia de las otras ciencias, por la relevancia que dan a la elaboración subjetiva de las evidencias; es situado por considerar la validez científica a partir del estudio de los individuos en su contexto. Por esto se les conoce como de carácter predominantemente cualitativo y de corte naturalista.

Las explicaciones de la Historia como conocimiento escolar

La historia es producto de la vida en común, que desarrollan distintos grupos cuando se relacionan entre sí para formar parte de una colectividad enmarcada en un espacio y tiempo de una determinada época.

Para que esta vida en común sea conocida por las subsiguientes generaciones de una sociedad, se recurre a una interpretación de cómo conciben los orígenes, desarrollo y presente de una colectividad con repercusiones para su futuro, interpretación que se verá influenciada por el lugar social de los que realicen tal reconstrucción (oral y escrita) desde la cual expliquen y representen la historia de la colectividad. En este sentido el conocimiento histórico, en tanto idea de pasado remoto y presente cercano, es un discurso

gestado de la recuperación física de los vestigios del hecho, así como de la reconstrucción conceptual-cultural de un relato con significado para el testigo o estudioso que elabora el relato. El discurso es el medio que hace posible que se dé cuenta del hecho que ya aconteció o está aconteciendo. Es en este marco de ideas en dónde relato histórico y práctica histórica no son necesaria ni, exactamente, lo mismo.

Con base en esta reflexión, pienso que en la escuela no se enseña la práctica histórica sino su relato selectivo y parcial, cuyo conocimiento se espera sea aprendido y enseñado de manera científica. Así, un estudiante que busque la explicación y comprensión de las causas de la historia de su país y de las sociedades tendría que apropiarse de los elementos analíticos para interpretar su presente y visualizar su papel en un futuro inmediato con un sentido crítico como ético.

La Historia como disciplina curricular gesta sus fines, organización y validez en el contexto de la cultura escolar, donde la construcción del conocimiento histórico se hace no nada más desde la recuperación de la disciplina científica, sino también desde la lógica de los fines atribuidos a esta disciplina en la escuela. Es así que se selecciona, comparte y actúa el saber tanto del campo de los especialistas como de las concepciones de los "profanos" sobre la Historia. Esta conjugación de saberes se expresa en las prácticas docentes con una fuerte carga valorativa sobre la influencia de los conocimientos disciplinares en la socialización de los estudiantes. En el caso de los fines educativos de la Historia se le ha considerado la función de formar ciudadanos con una visión social que data desde la Ilustración, visión que ha perdido su sentido original en la actual perspectiva posmoderna del mundo (François, 2002).

Se esperaría que una enseñanza de la Historia sustentada exclusivamente en los principios nomológicos daría prioridad a la recopilación precisa de acontecimientos y descripción fáctica de conceptos específicos de manera cronológica (generalmente enfocados a eventos de los grandes personajes) y neutral al ignorar cualquier tipo de prejuicio del estudioso, lo que ha llegado a derivar en una visión lineal del devenir, que da cuenta de manera descontextualizada (de su tiempo y espacio) de los actos de los sujetos históricos. A esta visión se le crítica por su carácter externalista y enciclopédico con que

se estudian las causas de un hecho o proceso históricos. Por lo tanto, es de esperarse lo poco significativo que puede resultar su estudio para el alumno.

Respecto al fundamento de una enseñanza de la Historia sólo bajo los supuestos comprensivos, se otorgaría relevancia al sentido de las acciones de los sujetos y al análisis de la particularidad de los acontecimientos, para lo cual se formularían conceptos globales que reconocen la dimensión subjetiva del actor y del escritor de la Historia. De una visión irreflexiva internalista de estos supuestos se critica que la causalidad histórica se limita al plano de las intenciones y de los agentes, sin relacionar y privilegiar el papel de los factores que influyen en el desarrollo de dichas intenciones y acciones; lo cual puede llevar a un personalismo de las explicaciones y un empobrecimiento del papel del contexto y su aspecto fáctico. Visión acrítica que tampoco le dice mucho al estudiante para explicar los hechos y comprenderse como parte de los procesos históricos.

Los relatos de la historia profesional y los relatos de la historia escolar

En término específicos el contexto institucional y la cultura profesional del historiador poseen diferencias importantes en comparación con las del docente, lo que afectará las cualidades del conocimiento histórico que cada uno trabaja.

El historiador se interesa por el desarrollo de la disciplina científica y el docente por el del estudiante. La vinculación didáctica entre ambas lógicas de desarrollo no es lineal, ni directa y enfrenta tensiones. De acuerdo con Bain (2005) entre algunos problemas al respecto se encuentra que (a) los marcos de significado y condiciones de la actividad disciplinar difieren sustancialmente de las que se ponen en juego en el aula y contexto escolar, lo que influye en un traslape simplista de actividades disciplinares en las actividades de aprendizaje; (b) los supuestos de trabajo de los historiadores en cuanto concepción, manejo de las fuentes y argumentos no son compartidos ni entendidos por y carecen de significado para los estudiantes; (c) no basta despertar la motivación de las actividades de aprendizaje sino involucran el

avance del conocimiento disciplinario para resignificar la historia articulada a la vida social.

Las circunstancias, cánones y propósitos con que se crea un texto historiográfico difieren del contexto, criterio de exigencia y finalidades con que se produce un texto escolar con contenido histórico, por lo tanto también será distinto el marco conceptual desde el que se elabora cada uno de este tipo de textos. De acuerdo a Domínguez y Pozo (1998) entiendo por marco conceptual el conjunto de términos, supuestos, e hipótesis que manifiesta el autor sus intereses de conocimiento y la importancia que dieron a determinadas relaciones para explicar el hecho histórico. Mientras este marco en el texto de un historiador profesional se desprende de una postura teórica explícita, dónde la comunidad de especialistas le exigen a su autor que sea historiográficamente "correcto"; en el caso del texto con contenido histórico de un estudiante, dicho marco se escribe y evalúa desde los criterios docentes solicitados y que son estimados curricularmente como "adecuados".

Descripción de la experiencia investigativa

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el modelo causal predominante que subyace en textos construidos por estudiantes universitarios partícipes de un programa formativo sobre causalidad histórica para la comprensión y explicación del hecho histórico?
- ¿Qué elementos de los modelos nomológicos están presentes en tales textos?
- ¿Qué elementos de los modelos interpretativos están presentes en estos textos?

Tipo de investigación

Se trata de un estudio cualitativo de casos instrumental porque el interés es que cada caso aporte, revele o apoye evidencia de manera intensiva para la

comprensión del proceso o problema de estudio desde el punto de vista y el contexto de los que participan en él (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Participantes y escenario

Se llevó a cabo con una muestra intencional de un grupo de 16 estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, de ambos turnos, que recursaban la materia de Crisis y Educación en el México Actual, la cual posee un alto índice de reprobación, lo que impide que una parte importante del alumnado pueda inscribirse al último año de la carrera.

Programa formativo.

Trató de una secuencia didáctica de formación conceptual y metodológica sobre la causalidad histórica, entendida esta última de acuerdo a García (2011) como:

- la acción social contextualizada del individuo y grupos humanos para la gestión y desarrollo del hecho histórico
- la habilidad de dominio de orden superior, compleja y vertebrante del razonamiento histórico, habilidad, como señalan Lee, Dickinson y Ashby (2004), en función de la cual la disciplina cobra forma epistemológica
- un contenido procedimental que, de acuerdo a Trépat (1995), articula la dimensión conceptual y ética del conocimiento histórico.

Los aspectos causales que se abordaron en el programa fueron: identificación y análisis de causas (intencionales y circunstancias), de relaciones causales (nociones de continuidad, cambio, coyuntura y proceso), valoración de causas y consecuencias (según su influencia en el tiempo e importancia).

La aplicación del programa de formación causal se llevó a cabo a través del estudio del Movimiento estudiantil del 68. Para problematizar dicho tema se partió del análisis del papel de las mujeres que sirviera como disparador, anclaje y cierre para tratar el tema elegido, ya que la mayoría del grupo era del género femenino.

Las actividades se estructuraron en tres momentos de trabajo. Primero, se pidió la elaboración de organizadores gráficos individuales de cada una de las lecturas. Segundo, estos gráficos eran analizados en grupos y presentados en plenaria. Finalmente cada estudiante elaboraba su trabajo parcial (consistente en un texto y su gráfico).

Como productos de aprendizaje y evaluación se solicitó la elaboración de los siguientes cuatro textos:

- Una caja de recuerdos, en dónde el estudiante imaginara que era un estudioso de movimientos sociales, cuya misión radicaba en la elaboración de un escrito que testimoniara como era el mundo y México en esa época para futuras generaciones que leyeran tal escrito.
- Una reseña periodística consistente en que el estudiante imaginara que era un periodista extranjero, cuya tarea trataba de la exposición del desarrollo del movimiento del 68 en México.
- Una carta en que el estudiante tomara postura de un personaje histórico que participó en el movimiento, cuya función radicaba en la explicación de los orígenes, desarrollo y consecuencias del 68.
- Un caso o situación problema en que el estudiante, ya como profesional de la Psicología educativa, elaborase una propuesta de solución ante situaciones hipotéticas de conflicto entre padres que vivieron el 68 y sus hijos sobre temas de sexualidad, género y política.
- El propósito de los dos primeros textos fue dar cuenta del primer momento de la construcción causal (contextualización) el tercero texto sobre el momento que explicara el desarrollo del hecho histórico; el cuarto y quinto textos en alusión al último momento (consecuencias).

Resultados significativos

Mediante las distintas tareas textuales encomendadas a lo largo de la secuencia didáctica, los participantes tuvieron oportunidad de analizar y reconstruir o interpretar la evidencia conceptual y empírica respecto al Movimiento del 68. Entre los artefactos que generaron, retomo extractos de la carta para

mostrar las características seguidas en la comprensión y explicación del hecho histórico.

Los participantes consideraron diferentes aspectos para explicar y, con ello, caracterizar el hecho histórico. Destacan los supuestos e hipótesis sobre el 68 como un movimiento de: (a) cambio, especialmente en su sentido de trasformación política, (b) libertad, particularmente, en referencia a los derechos de un régimen democrático y (c) represión, concretamente, relacionado al de gobiernos autoritarios, duros y violentos. También reconocieron su trascendencia histórica mundial y no sólo nacional, así como la participación de otros sectores sociales, además del estudiantil (ver tabla 1).

Tabla 1.
Caracterización del 68

Trascendencia. El 68 no sólo fue el 2 de octubre, sino todo lo que aconteció alrededor, y todos los cambios que se dieron a raíz del movimiento tanto en México como en otros países (Estudiante I, carta, p. 11).	***Cambio***. Es la sensación de estar haciendo algo bueno, algo diferente para cada uno y sobre todo para la sociedad. Particularmente en nuestro país, la sociedad completa, ya estaba cansada del régimen del PRI, sentíamos la necesidad de cambio (Estudiante D, carta, p. 13).
Libertad. Como jóvenes logramos si bien no todo lo que deseábamos, logramos que se hiciera presente uno de los valores más importantes, la libertad de expresión y que se quitara el miedo de exigir unas mejores condiciones de vida para la sociedad. Se continuó con esa tradición de lucha que nos antecedía. Puesto que contábamos con una mente más crítica ante los hechos (Estudiante C, carta, p. 12).	***Represión***. Todos, las manifestaciones y movimientos han sido reprimidos, de distintas maneras, con calumnias, con encarcelamientos, y con violencia, asesinando y desapareciendo a cientos de personas, así pasó con los ferrocarrileros, el líder del movimiento Demetrio Vallejo fue encarcelado en Lecumberri, así pasó con la gente que pedía mejores sueldos, así pasó con los estudiantes,... (Estudiante E, carta, p. 2).

Se presentó el uso de información documentada (con datos cronológicos, de lugares e instituciones) que le otorga cierta "dureza" a la comprensión y explicación histórica. Las cartas analizadas contienen información fáctica manejada más como parte de un modelo causal interpretativo que uno nomológico sobre la comprensión y explicación del hecho, ya que los datos

adquieren significado en el marco de las ideas centrales mencionadas y no por sí mismos (ver tabla 2).

Tabla 2.
Extractos sobre manejo de evidencia fáctica sobre el 68

-El pliego petitorio que teníamos nosotros como estudiantes era: libertad de los presos políticos, destitución de los jefes de la policía, extinción del cuerpo de granaderos, eliminación del delito de disolución social, indemnización de las víctimas de la represión y el deslinde de responsabilidades respecto a los excesos represivos. El cual era dirigido por el Consejo Nacional de Huelga (CNH), además de que era el encargado de representar al movimiento. -Poco a poco los grupos civiles nos prestaron su apoyo; núcleos de profesores, intelectuales, artistas, empleados públicos, profesionales (...) apoyaron directa e indirectamente la protesta estudiantil y reclamaron solución al conflicto (Estudiante B, carta, p. 4). -El 5, 13 y 27 de agosto se realizaron gigantes manifestaciones de protesta que conmovieron al país, no obstante, los esfuerzos oficiales por crear un muro de silencio en torno al conflicto (Estudiante B, carta, p. 5).
-A lo largo del movimiento los estudiantes presentábamos imágenes de héroes latinoamericanos que significaron mucho para cada uno de nosotros, retomando a personajes de la revolución mexicana como es el caso de Zapata y de Francisco I. Madero para mostrar que lo que se busca es libertad y no sólo protestar por protestar (F, ct, 9). -El 18 de septiembre el ejército tomó las instalaciones de Ciudad Universitaria con tanques y bayonetas, violando de nuevo la autonomía de la Universidad donde nos corretearon y nos golpearon, (...) El movimiento creó una insignia con la paloma que se emplearía como símbolo de juegos olímpicos, sólo que esta paloma tendría una bayoneta atravesada y otro símbolo fue el de los aros olímpicos representados como orugas en los tanques de guerra (F, carta, p. 10).

No obstante el predominio de este modelo causal, tales datos tampoco son producto directo y total de las acciones de los sujetos históricos, pues los visualizaron con base en las circunstancias de su época (ver tabla 3). Es así que los participantes establecieron una relación dinámica entre aspectos intencionales (sujetos históricos) y estructurales (contexto).

Tabla 3.
Ejemplos relación causas intencionales y estructurales sobre el 68

Nosotros los jóvenes ya estábamos hartos de que nos rigieran gobiernos con autoritarismo y represiones “agresiones físicas o verbales impartidas por su gobierno”, (...) estábamos padeciendo esto, sobre todo se encontraba en América Latina ; Argentina “donde suprimían las huelgas”, Brasil (oposición al régimen militar”, Vietnam “su guerra”, Cuba ”País con una política de dictadura intolerante a la libre expresión, los estudiantes querían derrocar a esta dictadura militar, las costumbres y las formas de pensar tan radicales , se oponían al enriquecimiento oligárquico, participaban en los movimientos además de estudiantes; sindicatos y sectores empresariales”, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Nicaragua, Guatemala, México, y república Dominicana (Estudiante N, carta, p. 1).
La imposición de su Reforma Educativa el que tenía como fin lograr desmantelar diversas maneras el brote de rebeliones estudiantiles como la del 68. Los que trajo consigo protestas por parte de Escuelas Preparatorias. Y el surgimiento de FES Acatlán y Aragón y la creación del Bachilleres, y la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974. Y de los Colegios de Ciencias y Humanidades (enlace UNAM) los cuales se proponían formar profesionales críticos y comprometidos con el país mediante un moderno sistema de educación Sin embargo el problema que veía el gobierno en esto es que los estudiantes y maestros estaban bajo el influjo del 68 y tendían a la conciencia política, esto lo ven el 10 de junio de 1971 en donde su contingente fue de los más numerosos y entusiastas de la manifestación, por lo que introdujo alta violencia en los planteles con el uso de porros (Estudiante M, carta, p.12)

El aspecto de las motivaciones e intenciones permea toda la exposición escrita de los participantes, desde las causas del movimiento estudiantil del 68 hasta sus consecuencias (ver tabla 4).

Tabla 4.
Extracto que incorpora explicación empática contextualizada sobre el 68

Teníamos propósitos definidos, buscábamos igualdad entre hombres y mujeres así como entre razas, libertad de elección política, de asociación y de expresión que permitiera cambiar nuestra forma de vida. Nos sentíamos aprisionados (...), sobre todo las mujeres vivíamos en desventaja con respecto a los hombres, buscábamos lograr que se respetaran nuestras decisiones, nuestros gustos, nuestra forma de pensar y de vestirnos... estábamos luchando por lograr una mayor libertad sexual sobre todo en el uso de los anticonceptivos, pues nadie más que nosotras teníamos todo el derecho de elegir sobre nuestra sexualidad (Estudiante H, carta, p.5).
-En lo que se refiere a cambios (...) en educación del país, se crearon leyes para favorecer la educación y para tratar de conciliarse con el sector educativo, mismas que fueron llevadas a cabo por Echeverría, con un aumento de presupuesto que hubo se lograron construir más escuelas y se estaban creando al mismo tiempo más opciones (...) con tal fin surgieron los Colegios de Bachilleres, los Colegios de Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma Metropolitana y algunas extensiones universitarias en Acatlán y Aragón. -Aunque en realidad esta reforma tenía un doble fin pues si bien se quería por una lado crear más escuelas porque la demanda iba en aumento, con esto el presidente pretendía despolitizar a los estudiantes dividiéndonos y así perder un poco la organización que ya teníamos y esta desarticulación comenzó a aumentar cuando en los planteles comenzó a haber violencia, debido a la introducción de porros que eran pagados por el gobierno. Ellos causaban un serie de desmanes dentro de los planteles, poco a poco comenzaron a introducir droga a los planteles, logrando hacer divisiones entre los estudiantes (Estudiante G, carta, p. 11).

Conclusiones

Acorde con el contexto de la solicitud de la redacción de la carta, se confirma como los participantes construyeron la comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68 a manera de un texto “correctamente” elaborado desde la Historia como disciplina escolar más que desde la Historia como disciplina científica sin excluir, por ello, los avances de investigación documentada y explicativa sobre el hecho histórico.

En general la exposición escrita de cada carta guarda una unidad (consistencia, cohesión y congruencia) entre las ideas centrales del marco

conceptual, la secuencia causas-desarrollo-consecuencias, los procedimientos causales usados y las valoraciones en torno al hecho histórico. Respecto a esto último, si bien se abordó la descripción de posturas diversas y hasta contrarias de los sujetos históricos, faltó un análisis detallado, aspecto que se sugiere incorporar en el rediseño del programa causal.

Por otra parte, sería interesante abordar el programa causal con un grupo de estudiantes varones para indagar cómo la perspectiva de género podría influir en la construcción de explicaciones e interpretaciones del hecho histórico.

A partir del análisis realizado considero que las cartas desarrolladas por los participantes, muestran como ellos construyeron una comprensión y explicación del movimiento estudiantil del 68 más allá de la narración de meras impresiones a la manera de un cuento, así como del manejo anecdótico de datos al estilo de un inventario. Desde esta perspectiva, el acento en el modelo interpretativo con elementos de carácter nomológico (información fáctica y estructural) puede estar significando parte del proceso de desarrollo propio de la construcción causal-histórica.

Estimo que la originalidad de esta investigación didáctica radica en que considera y articula la perspectiva historiográfica y escolar de la construcción causal en estudiantes universitarios, perspectivas, por lo regular, abordadas de manera separada.

Finalmente, considero que el trabajo expuesto aporta una estrategia de intervención didáctica para la construcción causal histórica, evidencia empírica de su puesta en práctica y un ejemplo de analítico sobre esta construcción, contribuciones que pueden ser de utilidad, retomadas y enriquecidas tanto por didactas como docentes de historia.

Referencias

Aguirre, C.A. (2004). Tesis sobre el itinerario de la historiografía del siglo XX. *Antes Escuela, Correo del Maestro*, *22*, 22-34.

Aurell, J. (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismos a los postmodernismos.* Valencia, España: Universidad de Valencia.

Bain, R. B. (2005). *Cómo aprenden los estudiantes. Historia en el aula de clase* (Trad. Tito Nelson Oviedo). En Donovan, M.S. y Bransford, J. (2000). Cómo Aprende la Gente: Cerebro, Mente, Experiencia, y Escuela. Fecha de publicación 14 mayo del 2995. Recuperado de http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf

Carretero, M. y Voss, J. F. (1994). *Cognitive and instructional process in History and the social sciences*, New Yersey, EUA: Laurence Erbbaum Publishers.

Carretero, M y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la Historia*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Collingwood, R.G. (1971). Idea de la Historia, México: FCE.

Domínguez, J. y Pozo, J. (1998). Promoting the learning of causal explanations in History through different teaching strategies. En Voss, J. y Carretero, M (Eds.). Learning and reasoning in History. International Review of History Education, 2, (344-359). London: Woburn Press.

François, A. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales,* 1, 3-6. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/ article/view/126114/183014

García, H. M. (2011). Experiencia de evaluación y análisis de la causalidad histórica mediante rúbricas en estudiantes universitarios. En Frida Díaz Barriga (Coord.). *Aprender en contextos escolarizados: Enfoques innovadores de estudio y evaluación* (163-188), México: UNAM-Díaz Santos.

Halldén, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*, 8(2), 131-139.

Hernández, S. E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid: Akal Ediciones.

Leinhardt, G. y McCarthy Y. K. (1996). Two texts, three readers: distance and expertise in reading History. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486.

Lee, P.A., Dickinson, A. y R. Asbhy (2004). La idea de los niños sobre la historia. En Mario Carretero (Ed.) *Aprender y pensar la historia* (217-248); Buenos Aires; Amorrortu.

Roberts, C (1996). *The logic of historical explanations*, United States of America: Pensylvania State University.

Rodríguez. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa,* Málaga, España: Aljibe.

Siciliani, B. J. M. (junio 2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59. Recuperado de http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario_educativo/article/view/614/430

Trépat, C.A. (1995). *Explicaciones y empatía en historia. Procedimientos de la historia. Un punto de vista didáctico* (277-315), Barcelona: Graó.

Wesly, S. (1998). *Causality and explanations*, New York and Oxford: Oxford University Press.

Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, 6-11.

Wright, G.H. (1987). *Explicación y comprensión*, Madrid, España: Alianza Editorial.

Los portales virtuales como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, una aproximación crítica

Belinda ARTEAGA
Fernando VARGAS
// Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

Belinda Arteaga. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, coordina el cuerpo académico Historia de la educación y Educación Histórica, en el sub campo con la misma denominación de la licenciatura en pedagogía. Ha realizado investigaciones en el terreno de la historia de la educación y de la investigación histórica, así mismo ha colaborado del diseño de propuestas curriculares dirigidas a la formación de docentes y licenciados en pedagogía. belindaarteagacastillo@gmail.com

Fernando Vargas. Estudiante de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Sub campo: Historia de la educación y educación histórica. fervarmin@gmail.com

Resumen // El texto sintetiza los hallazgos iniciales de una investigación actualmente en curso que se desarrolla en el marco del sub-campo “Historia de la educación y educación histórica” correspondiente a la tercera fase formativa que abarca el 7º y el 8º semestres de la licenciatura en pedagogía que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

En primer lugar daremos cuenta de los fundamentos teóricos de los que se parte para realizar la “Valoración de portales virtuales de apoyo para el aprendizaje y la enseñanza de la historia”, como señala el nombre de la investigación antes referida, a cargo del estudiante Fernando Vargas y dirigida por la Dra. Belinda Arteaga. A partir de estos fundamentos historiográficos, mencionaremos algunos elementos conceptuales que nos permitirán llevar a cabo nuestro análisis.

Vale la pena mencionar que dentro de los portales que hemos localizado se encuentran: History Matters, de la Universidad de Nueva York y la Universidad George Mason USA; National Archives del gobierno de Gran Bretaña y el portal para niños del Instituto Nacional de Antropología e Historia, México. También debemos señalar que nos centraremos en los recursos y/o contenidos orientados al aprendizaje de la historia.

Palabras clave // Enseñanza de la historia; aprendizaje de la historia; educación histórica; portales virtuales

Sobre la Historia

Hablar de Historia, es hacer referencia a la vida de los seres humanos en el tiempo, también a la realización de un ejercicio sistemático que nos permite comprender nuestro pasado y su relación con el presente. La construcción del conocimiento histórico ha permitido a cada sociedad analizar y reflexionar sobre nuestros orígenes y sobre las distintas formas en que éstos se articulan a lo que somos hoy en día.

Según Edward H. Carr la Historia es *"un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado" (Carr, 1985, p.40).* De esta manera la Historia es una disciplina en constante movimiento, que permite realizar investigaciones de los registros del pasado y acercarnos a una explicación de la realidad en periodos específicos del tiempo.

Por su parte, Sánchez J. F., señala que la historia representa *"[...] una investigación sobre hechos acaecidos en el pasado, es el registro de las acciones realizadas por los hombres".* (Sánchez, 2005, p.55).

Dar una definición única para esta disciplina, resulta difícil, pues cada autor emplea el término historia desde su perspectiva de análisis y estudio. Pero la gran mayoría la ubica en el ámbito de los procesos sociales, que lleva implícito los asuntos humanos de todo tipo.

La historia en la actualidad nos presenta una alternativa para su estudio, misma que ayuda a los sujetos observar, meditar y deducir qué postura tomar ante los acontecimientos de su contexto, dando como resultado el desarrollo de un pensamiento y una conciencia histórica.

El desarrollo del pensamiento histórico implica la posibilidad de comprender los procesos sociales a partir de la aplicación de conceptos historiográficos como tiempo histórico, relevancia, cambio y continuidad aplicados al análisis de fuentes primarias. Esta comprensión conlleva la construcción autónoma de hipótesis sobre cómo fueron las cosas y por qué ocurrieron así, qué actores participaron y cuáles fueron sus razones o bien cuáles fueron las consecuencias o el impacto de esos procesos sobre otros seres humanos, ya sea unos cuantos o grandes masas de población, en un corto plazo o en largos periodos de tiempo.

Por su parte, la conciencia histórica tiene que ver con un nivel superior de involucramiento en el que los sujetos no sólo son capaces de construir hipótesis explicativas sobre el pasado y su relación con el presente, sino que asumen ser parte de la historia y, como tal, constructores de la misma. Esta conciencia implica la adopción de actitudes responsables y comprometidas con el futuro y con la humanidad del mañana. (Arteaga y Camargo, 2012)

Desde nuestra perspectiva, la historia que más se acerca a esta comprensión del pasado - vinculado al presente y al futuro- es la que proponen los annalistas franceses pues son ellos los que nos permiten atisbar algunos escenarios y elementos del ayer.

Ello, desde diversas dimensiones que van de lo local a lo regional, del ayer al mañana, de la coyuntura a la larga duración "lo humano, lo profundamente humano" (Bloch, 2000) que nos posibilitan dar cuenta de historias emergentes en la que los indígenas, los negros, las mujeres, los maestros y los marginados, pueden ser vistos y escuchados desde la historia cotidiana, esa que vivimos todos.

Desde esta perspectiva, que es también la de la historia social, es posible reconocer en nuestro entorno, la presencia de innumerables y diversas fuentes primarias que nos hablan de lo que hemos sido y de lo que potencialmente podemos ser.

Aguzar la mirada, mantenerse alerta, interrogar, abrirse a la incógnita y atreverse a construir nuevas versiones es, a no dudarlo, una posibilidad real que nos ofrece la historia social, hija de los Annales, misma que asumimos como uno de nuestros fundamentos teóricos. (Arteaga, 2006).

La historia en las aulas

La fundación de los Estados Nacionales que surgieron a raíz de las revoluciones que combatieron las Monarquías Absolutas o bien el dominio colonial que bajo el imperio de la espada y la cruz se impuso a partir del siglo XV, trajo consigo dos necesidades urgentes, la formación de ciudadanos preparados para ser miembros de las nacientes sociedades y la formulación de una historia que justificara y explicara el ascenso al poder de los bloques dominantes emergentes.

Ello puso en el centro de las sociedades a la escuela y en el centro de la escuela a la historia. De entonces acá el aprendizaje de la historia ha sido objeto de debates, confrontaciones e innovaciones que hoy ya tienen una historia.

No es este el lugar para dar cuenta de las intensas y vigorosas discusiones sobre qué hacer y en qué momentos y espacios para que los sujetos que asisten a la educación formal aprendan historia. Solo diremos que prácticamente en todo el mundo se han realizado diversas investigaciones que han intentado explicar cuáles son las experiencias formales que coadyuvan en el desarrollo del pensamiento histórico de los sujetos y cuáles las que favorecen aprendizajes valiosos y significativos sobe la disciplina.

También es pertinente señalar que existen en la actualidad grandes consensos entre los especialistas que trabajan la pedagogía y la educación histórica. Estos consensos indican la necesidad de construir alternativas basadas en miradas interdisciplinarias que recuperen los muy importantes avances de las ciencias de la educación sobre los procesos que conducen al aprendizaje, que favorecen el pensamiento abstracto, la comprensión y la asimilación conceptual en entornos escolares.

Asimismo se está de acuerdo en que en el caso de la historia, las exposiciones tempranas a esta disciplina y su lógica son imprescindibles para su aprendizaje y el hecho de que si bien la escuela no tiene como propósito formar historiadores puede y requiere acercar a los sujetos a la forma, los procesos y las herramientas conceptuales que favorecen la comprensión de la disciplina.

Dicho lo cual es necesario anotar que hoy en día los debates sobre la historia no están centrados ya en los contenidos que habrán de incluirse o excluirse del currículo ya que los mecanismos de selección de los mismos parten de los contextos en los que se despliega dicho currículo y, por lo tanto, no pueden preestablecerse desde instancias ajenas al mismo, llámese gobierno, poderes fácticos o circuitos académicos.

Como señalan Arteaga y Camargo, desde finales del siglo XX en la Gran Bretaña "La historia transitó de un índice de procesos y/o acontecimientos memorables a otra centrada en el aprendizaje y aplicación de categorías y nociones analíticas susceptibles de ser aplicadas para comprender sus propios objetos de conocimiento" (Arteaga y Camargo, 2012, p.2).

Es decir se pasó de la pregunta ¿qué contenidos históricos se deben abordar en clase?, a ¿cómo lograr que se aprenda la historia como conocimiento específico? Esta segunda cuestión fue clave para los organizadores de los currículos escolares como para los investigadores de la educación histórica tanto en Europa como en Estados Unidos en las últimas décadas del siglo anterior.

En el caso de México los debates sobre la historia se dieron en dos vertientes. Por un lado autores que sustentaban la enseñanza de la historia como índice cronológico y por otro lado autores como Luz Elena Galván, Frida Díaz Barriga y Andrea Sánchez Quintanar que situaban el aprendizaje y la enseñanza de la historia, como la construcción del conocimiento histórico. (Arteaga y Camargo, 2012).

En este sentido según Oresta López, *"se identifica al conocimiento histórico como uno de los saberes necesarios para construir un futuro sustentable en la humanidad"* (López, 2006, p.215). Así entonces enseñar historia permite comprender la complejidad social y humana de cualquier contexto.

En fechas recientes se han realizado investigaciones en puntos claves de la educación histórica, que permiten el análisis y comprensión del conocimiento de la disciplina, sus recursos metodológicos, el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Comprender la lógica de los procesos en la historia, implica el estudio del lenguaje, herramientas, y recursos que nos permitan el desarrollo de nuevas capacidades en los sujetos sociales

Entender esta problemática es establecer interrogantes que nos ayuden a realizar ajustes en los procesos del aprendizaje más que en los de enseñanza. Como lo hace Wineburg, cuando se pregunta: "[…] ¿en qué contribuye la enseñanza de la historia en una sociedad democrática?, […] ¿en que contribuye la historia a la alfabetización social? ¿Qué formas de pensamiento, escritura y cuestionamientos se perderían si elimináramos la materia de historia del currículo?" (Wineburg, 2001, p. 9).

Siguiendo esta tónica, es necesario cuestionarse también acerca del papel que juegan los recursos especializados en la difusión y el aprendizaje o la enseñanza de la historia que podemos encontrar en internet en el desarrollo del pensamiento histórico de los usuarios y, hasta qué punto, estos recursos pueden ser empleados en las aulas.

La educación histórica: Un Modelo de Cognición Histórica

Para responder algunas de estas preguntas retomaremos el modelo de cognición histórica que proponen autores como Peter Seixas (Canadá), Samuel Wineburg (USA) y Arteaga/Camargo (México), Santiesteban y Pagés (España) sustentado en la aplicación de conceptos organizativos propios de la disciplina al análisis de fuentes históricas primarias y secundarias.

Este modelo propone diferenciar los contenidos de la historia, ¿qué paso y cuándo ocurrió?, que pueden ser concebidos según Arteaga y Camargo, como "[...] conceptos de primer orden o sustanciales, y los de segundo orden que se refiere a una categorías analíticas que permiten la comprensión de estos eventos" (Arteaga y Camargo, 2012, p. 11).

Respecto de los conceptos históricos de segundo orden, Santiesteban, señala que "se trata de metaconceptos, es decir conceptos de conceptos. [...] se encuentran los siguientes: tiempo histórico (espacio-tiempo, procesos y actores), cambio y permanencia, causalidad, evidencia, relevancia y empatía" (Santiesteban, 2007, p. 19).

Estos conceptos de segundo orden se aplicarán al análisis de fuentes primarias para construir hipótesis explicativas sobre procesos históricos concretos o conceptos de primer orden.

En este modelo cognitivo, las fuentes primarias son fundamentales, puesto que constituyen el primer acercamiento al tiempo y los actores históricos, a partir de su interpretación podemos saber cómo sucedieron los eventos. "El manejo de fuentes primarias constituye el procedimiento básico a partir del cual es posible inferir lo que ocurrió en el pasado y por qué sucedió de esa manera. Las evidencias nos permiten formular preguntas e intentar elaborar respuestas autónomas, así como debatir sobre la validez de las diversas interpretaciones y narraciones realizadas sobre los procesos históricos, los personajes, los actores sociales que los produjeron y el papel que jugaron en ellos" (Arteaga y Camargo, 2012, p. 17).

En el ambiente educativo la utilización o manejo de fuentes primarias, permite a los alumnos situarlos en una posición analítica, de esta manera son capaces de por desarrollar supuestos de cómo sucedieron los hechos y realizar una interpretación. Experiencias que le dan un giro al panorama tradicional de enseñanza, de únicamente memorizar información oficial.

Ahora bien, es un hecho que los más importantes repositorios de fuentes primarias están organizados en archivos oficiales a los cuales no pueden acceder niños y jóvenes en edad escolar. Bajo esta lógica la existencia de archivos históricos digitales constituye una alternativa que permite a los estudiantes jóvenes y no especializados acceder a fuentes primarias diversas, rompiendo así una barrera preexistente entre los sujetos y las huellas de su historia.

En síntesis, la educación histórica busca poner al alcance de los niños y jóvenes las herramientas cognitivas que orientan el proceso de "hacer historia", básicamente a partir de una aproximación a la lógica conceptual de la disciplina, el manejo y aplicación de sus categorías analíticas clave y el empleo de fuentes históricas primarias y secundarias.

Estos elementos puestos en relación permiten a los sujetos desarrollar su pensamiento histórico desde edades tempranas y avanzar hacia la construcción autónoma de hipótesis y argumentos explicativos de los procesos históricos.

Bajo esta perspectiva desaparece la historia en singular y se abren paso las historias en plural, la historia de bronce oficial y oficialista que por décadas hemos padecido en las aulas se pone en tela de juicio, se aprende mediante ejercicios y experiencias.

Es en este escenario en el que los estudiantes asumen un papel activo que les lleva a preguntar, responder, comprobar y debatir múltiples versiones sobre el pasado con la idea no de llegar a un solo postulado irrefutable y excluyente sino con la visión de establecer puentes hacia la apropiación del pasado como algo vivo que nos permite reconocernos y reconocer a los otros.

Bajo esta lógica podremos identificar y valorar portales virtuales especializados en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Esta valoración implica la construcción de un instrumento que nos permita dar cuenta de la incorporación, dentro de estos portales, de fuentes primarias, conceptos de segundo orden y ejercicios que coadyuven al desarrollo del pensamiento histórico.

Como señalamos en el resumen del presente texto, nuestra investigación implica un ejercicio de valoración de tres portales virtuales. No obstante, en consideración de las especificaciones señaladas para las contribuciones en

este evento, nos referiremos sólo a uno de ellos denominado *History Matters* (en español: *La historia importa)* www.historymatters.gmu.edu

Valoración desde la perspectiva de la educación histórica del portal virtual *History matters* especializado en la difusión, la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Origen de este Portal Virtual

History Matters, es un portal virtual desarrollado en 1988, por el Proyecto de Historia Social, el Centro de Medios de Comunicación y Aprendizaje de la Universidad de Nueva York, y el Centro para la Historia y Nuevos Medios de Comunicación, de la Universidad George Mason, con una financiación inicial de la Fundación WK Kellogg, posteriormente se unieron la Fundación Rockefeller, y el Proyecto de conocimiento visible. Este portal sigue en línea para consulta de los usuarios hasta la fecha. (History Matters 2017)

Proyecto

Este sitio fue diseñado como herramienta digital, enfocado para escuelas secundarias, profesores universitarios y estudiantes de algún curso referido a la Historia de Estados Unidos. De esta manera el portal brinda materiales para la enseñanza de la Historia, cuenta con documentos primarios y guías para el análisis de la evidencia histórica.

El portal de la *History Matters*, cuenta con 10 links para su consulta, entendiendo como link al elemento dentro de un espacio virtual que nos permite acceder automáticamente a otro sitio o documento, los cuales son:

- Muchos Pasados.- aquí encontramos un contenido de 1, 000 fuentes históricas primarias (textos, imágenes, videos y audios), referentes a experiencias de los estadounidenses a lo largo de la historia de Estados Unidos. Dichos documentos fueron examinados por historiadores, ordenados por periodos de tiempo y cuenta con la opción de búsqueda avanzada.

- Comprender las Evidencias; es una sección dirigida para estudiantes y profesores para hacer uso eficaz de las fuentes primarias. Dividido en dos partes; 1) Análisis de documentos: que se refiere a un espacio que brinda estrategias para el análisis de fuentes primarias, ejercicios interactivos y guía de las fuentes en línea. 2) Los eruditos en acción: se enfoca a mostrar como los investigadores interpretan el significado de las fuentes primarias, dejando un registro en clips de audio.
- www.history; es una guía de los sitios web más útiles para la enseñanza de la historia en Estados Unidos. Estos sitios son seleccionados de acuerdo con su tipo (archivo, ensayo, la entrada, diario, organización, planes o misiones) y el los recursos que ofrecen (texto, imágenes, audio y video). Cuenta con un buscador avanzado (tema, periodo, palabra clave).
- Pizarra Digital; es un espacio que desarrolla de modelos prácticos, para la interacción virtual a partir de ejercicios, que se pueden llevar a cabo en aula. Diseñados por *History Matters*, la biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de Norteamérica y los Archivos Nacionales de dicho país.
- Escritorio de Referencia; aquí encontramos cuatro opciones que permite al usuario: 1) aprender a citar recursos digitales, 2) comprender derechos de autor y uso justo de información, 3) conocer cómo se evalúan los recursos digitales y 4) saber las normas para la historia y de los estudios sociales.
- Hablar de Historia; es una opción que brinda audios de conversaciones, entre historiadores y profesores sobre cómo enseñar los principales temas de la historia de Estados Unidos.
- Plan de estudios central; es un espacio dirigido a profesores, para conocer enfoques creativos para la enseñanza de la historia, técnicas de aprendizaje activo, recursos basados en la Web y medios de comunicación que impactan en la enseñanza de los alumnos.
- Los estudiantes como historiadores; son trabajos elaborados por estudiantes realizados en Internet, van desde historias orales, prosas, enlaces a sitios web, ensayos visuales o exposiciones.

- Secretos de los grandes maestros de historia; es una sección para identificar y honrar a aquellas personas que han enseñado con excelencia, dedicación y distinción, aportando mediante entrevistas sus estrategias y técnicas para la enseñanza de la historia.
- Intrigado por el pasado; es un espacio con ejercicios de 20 diferentes temas, con su solución. Para que los usuarios puedan poner a prueba sus conocimientos en historia.

El análisis y sus resultados.

1. Bajo el Modelo de Cognición Histórica, ¿el portal propone aplicar conceptos de segundo orden como tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias y relevancia histórica? **Sí.**

Los conceptos de segundo orden que propone son: **tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias y relevancia histórica.**

2. ¿El Portal incluye fuentes primarias? **Sí.**

Los tipos de fuente que incluye son: **fotografías, documentos privados, documentos públicos, archivos sonoros, periódicos, revistas, cartas monumentos y objetos.**

3. ¿Se incluye la referencia archivística de estas fuentes? **Si**

La información que contiene es: **Autor, nombre del archivo, history matters, dirección electrónica y fecha de la publicación en el portal. En otros casos Autor y nombre del archivo o Autor, nombre del archivo y fecha de la publicación en el portal.**

4. ¿El portal contiene información de su proyecto o la finalidad que persigue?

Si, su proyecto consiste en ser una herramienta digital, enfocada para escuelas secundarias, profesores universitarios y estudiantes de algún curso referido a la Historia de Estados Unidos. De esta manera el portal brinda materiales para la enseñanza de la Historia, cuenta con documentos primarios en primera persona y guías para el análisis de la evidencia histórica.

5. El diseño del portal, así como sus contenidos y recursos, despiertan un interés para interactuar en él. **Si, por qué el diseño del portal se encuentra organizado por links de fácil acceso. Sus contenidos y recursos son claros, sin saturación de información.**
6. Los contenidos y recursos del portal manejan información que acerque al sujeto al conocimiento, asimismo permite poner en práctica capacidades cognitivas.

Si, por qué la información que se encuentra en el portal pasa por una previa evaluación por parte de especialistas en historia. Asimismo cada uno de los contenidos y recursos requieren un grado de comprensión de su capacidad cognitiva del usuario.

7. Los recursos multimedia (audios, videos, imágenes y documentos), del portal tienen la calidad necesaria para su uso. **Buena.**

Valoración del portal como apoyo al desarrollo del pensamiento histórico.

Aspectos pedagógicos:

- El portal incluye la información al usuario de los objetivos de su proyecto.
- Los contenidos o recursos del portal, si se encuentran organizados, por tal motivo el usuario puede reconocer la información que está utilizando, así despierta un interés para interactuar con el espacio digital.

- La información que ofrece el portal, si permite que el usuario se acerque al conocimiento, por lo cual permite el desarrollo de un aprendizaje.

Aspectos Técnicos:

- Los contenidos y recursos del portal, presentan una calidad buena, están organizados y sin una saturación de la información.
- El portal presenta de una forma excelente su entorno (diseño), por tal motivo el usuario puede tener una fácil lectura, fondos agradables y colores amigables.
- El portal permita una buena navegación, permitiendo un uso fácil de menús, links e iconos.

Aspectos Funcionales:

- El portal permite una excelente asistencia, un mínimo de publicidad, así como la información de sus créditos.

Conclusiones

En este texto damos cuenta de los resultados del análisis del portal "History Matters". Al respecto, podemos afirmar que:

- El portal de la *History Matters*; efectivamente fue desarrollado bajo un proyecto pedagógico. Es un espacio digital que sirve de herramienta para: 1) brindar materiales en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia, 2) comparte experiencias de profesores retirados, para ayudar en la práctica frente a grupo, 3) aborda temáticas que permita comprender los mapas curriculares, 4) fomenta la investigación mediante el uso de fuentes primarias y 5) busca la participación de los alumnos en diferentes actividades formativas.

En varios de sus links como Comprender las Evidencias se hace referencia a los conceptos de segundo orden (tiempo histórico, cambio y continuidad, empatía, causalidad, evidencias y relevancia histórica) como referentes clave para analizar fuentes históricas primarias y en otros como Intrigado por la historia o Los estudiantes como historiadores, se proponen ejercicios que permiten la formulación autónoma de hipótesis explicativas sobre el pasado y sus relaciones con el presente y se coadyuva al desarrollo del pensamiento histórico.

Para finalizar, es necesario considerar que las tecnologías de la información y comunicación (TIC), efectivamente en la actualidad constituyen alternativas para apoyar procesos de enseñanza – aprendizaje. Sin embargo no debemos caer en el error de pensar que toda página web sirve como apoyo educativo, es necesario valorarlas a la luz de la lógica de las propias disciplinas y de la pedagogía de las mismas para realizar una apreciación específica de sus posibilidades.

Referencias

Arteaga, B. (2006). *Lo caminos de Clío. Perspectivas y debates de la historiografía contemporánea*, México: UPN.

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación Preescolar*:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/educacion_historica_en_el_aula_lepree.pdf. Consultado: 10/III/2017

Ashby, R. y Lee, P. (1987). *Children's concepts of empathy and understanding in history, in C. Portal (Ed.), The history curriculum for teachers*, pp. 62-88. London: Heinemann.

Díaz, F (1998, inédito). *El aprendizaje de la historia en el bachillerato: procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH-UNAM.* México: UNAM, tesis para obtener el grado de doctora pedagogía.

Lee, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. USA: The National Academies Press.

Levstik, L. Y K. Barton (2008). *Doing history. Investigating with children in elementary and middle schools*. Nueva York-Londres: Routlegde.

Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F., Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Bonilla Artigas Editores.

Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México: UNAM.

SEIXAS, P., & Peck, K. (2008) *Benchmarcks of historical thinking. First steps*. Canadá: Canadian Journal of Education. 31, 4, 1015-1034.

WINEBURG, S. (2000). Making historical sense, in P. N. STEARNS, P. SEIXAS y BC S. WINEBURG (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history*, pp. 306- 325. New York: New York University Press.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico

María del Carmen ACEVEDO ARCOS
María Lorena Yoloxóchitl Karla QUINTINO SALAZAR
Julia SALAZAR SOTELO
// Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco

María del Carmen Acevedo Arcos. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (unidad Ajusco, México).Socióloga, con estudios de maestría en docencia y divulgación de la historia. Docente de la UPN imparte cursos de la línea socio-educativa. Elabora e imparte cursos de historia y su enseñanza para la actualización y profesionalización magisterial en educación básica. Participa en investigaciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la historia en estudiantes de licenciatura, así como estrategias y recursos didácticos para la docencia. Ha escrito artículos y textos sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. acearcos@gmail.com

María Lorena Yoloxóchitl Karla Quintino Salazar. Docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, tiene una maestría en Docencia por la UNAM, es investigadora en el uso de las tecnologías para el aprendizaje,

sus áreas de interés son: e-learning, diseño de materiales educativos y estrategias didácticas en las ciencias sociales. Es profesora con perfil PRODEP y ha participado en diversos proyectos de investigación para la enseñanza de la historia y desarrollo de habilidades digitales. quintino28@hotmail.com

Julia Salazar Sotelo. Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y especialista en problemas de enseñanza y aprendizaje de la historia. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Actualmente investiga sobre la importancia de la enseñanza de la historia en la sociedad globalizada y el papel que debe tener este conocimiento en el desarrollo de un proyecto de sociedad inclusivo en que el quepan los interese de los diversos colectivos sociales que conforman la compleja sociedad mexicana. Sus libros, *Problemas de Enseñanza y aprendizaje de la historia* (1999) y *Narrar y Aprender historia* (2006). cliojul@yahoo.com.mx

Resumen // En el trabajo, se exponen los resultados sobre la investigación colectiva "Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico, llevada a cabo con estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México. La propuesta se construyó y piloteó a lo largo de un año, en un primer momento se elaboró el curso en línea "*Sociedad y educación en el México actual*" el cual aborda el análisis de la pos-revolución al México globalizado. La estructura del curso no fue cronológica, ni una revisión de la historia política del país, su elaboración se aglutinó con base a problemáticas del presente que detonarán el sentido y la necesidad de adentrase al conocimiento del pasado del siglo XX.
Dos situaciones problemáticas se pretendían comprender con esta investigación, por un lado, valorar cómo una metodología para la enseñanza de la historia que enfatiza el papel del presente, -como punto de arranque para adentrase al conocimiento del pasado-, podía ayudar a los alumnos a vislumbrar la pertinencia del pasado para explicar los fenómenos del presente, y por otra parte, valorar la viabilidad de esta metodología en línea.
Palabras clave // Enseñanza de la historia; problematización del presente; pensamiento histórico; educación en línea

Presentación

En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación "Problematizando el presente: una propuesta de formación histórica" llevada a cabo con estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco[1].

La propuesta se construyó y piloteó a lo largo de un año, la cual constó del diseño y elaboración de un curso en línea intitulado "*Sociedad y educación en el México actual* (*de la pos-revolución al México globalizado)*", así como su impartición en línea a 20 alumnos durante 16 semanas (una sobre el manejo de la plataforma y otra de evaluación) y, el análisis de la evidencia para evaluar los supuestos teóricos y metodológicos que cohesionaron su diseño.

Dos objetivos educativos se plantearon con esta investigación, el primero de ellos era poner en marcha una "metodología de enseñanza" que tuviera como eje ciertas problemáticas socio-históricas del presente para detonar la necesidad de conocer el pasado y, en segundo lugar, valorar cómo una metodología que enfatiza el papel del presente -como punto de arranque-, puede coadyuvar al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico e histórico (confrontar las diversas interpretaciones del hecho histórico; saber trabajar de forma adecuada la creciente masa de información que inundan las redes de la información; utilizar diferentes fuentes históricas; transitar entre el pasado y presente para entender su historicidad-conciencia de la temporalidad- ; construir interpretaciones de los hechos históricos y argumentar puntos de vista o tomas de postura de forma razonada o la narrativa histórica).

Así planteado el problema, el reto se acrecentaba porque se exploraron las diversas fuentes (periódicos, revistas, libros) que ofrece el mundo virtual sobre los problemas trabajados y sobre todo se incluyó a la "memoria colectiva" como una fuente importante en la comprensión del presente/pasado. Cabe mencionar que el curso se impartió en línea, lo que agrandó los retos que implica enseñar y aprender historia.

[1] En la presente investigación participaron la Dra. Mónica García Hernández y el Dr. Amílcar Pérez Carpio.

El enfoque

La presente investigación, al igual que otras muchas que pretenden transformar la práctica educativa en la enseñanza de la historia y el logro del desarrollo del pensamiento histórico, transitan de la concepción pedagógica tradicional a otras prácticas educativas que asumen que el conocimiento histórico es en sí mismo una actividad epistémica (por su propia naturaleza implica el desarrollo de habilidades cognitivas), que tiene la función de conocer el pasado para ayudar a explicar el mundo en donde uno está parado (el presente) y de crear sentido de pertenencia e identidad a los diversos colectivos o grupo que se desenvuelven en una sociedad, pero sobre todo que este conocimiento tenga un sentido en su hacer cotidiano.

En la gama de investigaciones interesadas en trascender la enseñanza memorística y formadora de identidad nacional, encontramos desde las propuestas pioneras que centraban su interés en llevar a las aulas las formas de trabajo del historiador a partir de su método de análisis y del trabajo con fuentes primarias como lo proponía el proyecto "Historia 13-16" (Salles, 2011, Prats, 1989), hasta las investigaciones empíricas más recientes que versan sobre el papel de la narrativa en su dimensión educativa y de cómo a través de la configuración narrativa se puede incentivar y valorar el desarrollo del pensamiento histórico, basadas en las aportaciones de J. Bruner (1997), P. Ricoeur (1995) y J. Rüsen (2005), en las que se precisa que la narrativa es una poderosa herramienta cultural parad dar inteligibilidad a la realidad (Barton y Levstik, 2004) que han llevado a la investigación a entretejer la importancia de la inteligibilidad narrativa, pero sobre todo que "promueve la búsqueda de sentido mediante el fomento de la búsqueda de conexiones causales y examinar las relaciones." (Santisteban, 2010)

Así pues, toda propuesta educativa que se inscribe en el ideal de incentivar el pensamiento histórico se tiene que acompañar de ciertos lineamientos psico-pedagógicos que apuntalen claramente las habilidades que se pretenden para coadyuvar al desarrollo de esa peculiar forma de razonamiento que es la historia y, que justifique el sentido y pertinencia de su presencia en el currículo escolar. La clara definición de los supuestos psicopedagógicos, epistemológicos y de la perspectiva historiográfica determinan tanto el diseño de las actividades didáctica que se pretenden implementar, así

como, las formas de evaluación que permitan la validación y pertinencia de la metodología de enseñanza.

Al igual, que en otras investigaciones que pretenden coadyuvar al desarrollo del pensamiento histórico, se pretende transitar a una función de la historia que viabilice y visibilice su importancia para trasformar o reactualizar las funciones sociales y educativas que le habían sido adjudicadas.

Un supuesto nodal de la investigación, fue el reconocer que la finalidad de enseñar historia no se encuentra en trasmitir o manejar información sobre acontecimientos del pasado, lo medular de conocer el pasado es saber qué hacer con ese conocimiento para explicarse o entender el presente en que se vive: lo que implica cuestionar, pensar y/o re-pensar sobre el momento actual y, a partir de ese cuestionamiento dotar de sentido al conocimiento del pasado. Como bien lo afirmó M. Bloch: “La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (1995:155).

Así que, *la problematización del presente es una metodología de enseñanza* que consiste en abordar el pasado (hechos fácticos considerados como históricos, prácticas, pensamientos, procesos, memorias de diversos colectivos, interpretaciones, etcétera) desde la búsqueda de comprensión al presente, con la intención de plantear posibles respuestas a los problemas que se gestan en la actualidad. Para lo cual, es necesario que los alumnos manejen conocimiento factual (los hechos del pasado necesarios para poder relacionar los diferentes procesos históricos), habilidades del pensamiento lógico y narrativo (para dar sentido a lo aprendido), pero sobre todo una actitud de cuestionamiento, de aprender a pensar por sí mismos y de poder argumentar una decisión o posición frente a la problemática del presente en la que se ha enfocado. Para Díaz Barriga (2001:5), en la enseñanza hay que enfatizar en “la habilidad de analizar, problematizar e intervenir en la realidad, por lo que la capacidad de situarse históricamente y de tener en perspectiva los valores, creencias e ideologías propias o ajenas, es la esencia del desarrollo de un sentido de criticidad.”

Por otra parte, esta metodología de enseñanza pretende representar otra perspectiva de la experiencia temporal, ya que no implica un recorrido lineal o cronológico de la historia bajo la concepción oficialista con periodizaciones

pre-establecidas, sino como una experiencia flexible y diversa, en la que se desenvuelve el hacer social de los sujetos y que esta, se vivencia desde el horizonte cultural desde donde se ve el pasado, el presente y el futuro: "la historia que se enseñe no tiene por qué ser organizada de manera cronológica, sino que debe aspirar a ser problemática". (Salazar, 2006) Así planteado este enfoque, los alumnos podrán desplazarse desde su intuición/conocimiento de un problema del presente hacia el pasado y detenerse donde encuentre momentos y/o claves para explicarse la problemática abordada. En este sentido, es que se plantea la problematización como la condición de "emergencia del pensamiento, el modo como se forman y elaboran las dificultades del presente." (Gonzáles, 2010) Dicho en otras palabras, sin problema no hay conocimiento histórico.

Bajo estos supuestos, se aspiró a una enseñanza de la historia que posibilite y entrevea su importancia en la vida real y que los alumnos "sepan qué hacer con esa información para comprender el mundo social" (Bravo, 2007). La historia, no solo es información factual a memorizar, sino un conjunto de conocimientos y procedimientos implícitos de un modo de razonar peculiar (que conjuga el pensamiento lógico y narrativo) que les ayude a entender los procesos históricos del presente. La intención es que la historia se inscriba como una necesidad real para explicar la realidad socio-histórica. Por ello, es que se plantea que "el conocimiento histórico que se imparte en la escuela no sea sólo un mar de información inútil, sino la forma en que el alumno se aproxime a la comprensión de la realidad y se ubique como parte de ella, es necesario que se sienten las condiciones para estimular las habilidades y competencias cognitivas que permitan al alumno potenciar su pensamiento crítico y lo preparen para asumir su ser ciudadano o su inserción social en el sistema de valores, de manera crítica y reflexiva". (Salazar, 2006)

La metodología de enseñanza propuesta se construyó a partir de las habilidades cognitivas implícitas del razonamiento histórico: la imaginación, la curiosidad, el formular conjeturas, comparar fuentes, relacionar hechos y esbozar interpretaciones posibles de los hechos históricos que se aborden y sobre todo generar interrogantes. Por ejemplo, al estudiar el problema de la identidad nacional y del nacionalismo en México, no se parte de la formación del Estado nación en el siglo XIX (que sería la forma tradicional), sino de la revisión de emergencia de nuevas identidades en la sociedad globalizada,

lo que deriva que los estudiantes *conjeturen* sobre las cambios y transformaciones de los significantes de identidad y de ahí a *visualicen los cambios* en las prácticas identitarias de los diversos grupos sociales (invisibilizados y emergentes) desde una perspectiva histórica, pues se deben contemplar las trasformaciones a la luz del tamiz de la historia, dando cuenta precisamente de los cambios y continuidades en las prácticas, discursos y actores sociales en sus contextos históricos: el horizonte desde el cual se ve y se reconstruye la historia es el presente, el que dota de significación al pasado y la posibilidad de hurgar en él.

El propósito es que los alumnos tengan las habilidades para poder utilizar la información y generar interpretaciones propias de su entorno y de cómo ese entorno ha transformado las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos, es decir, comprender los significados de las acciones humanas en sus diferentes contextos históricos.

Así pues, problematizar implica aprender a formular interrogantes, ya que es el punto de partida del sentido y el modo de razonar de la historia, al respecto M. Carretero (2008), considera fundamental el potencial de la pregunta en los procesos de razonar históricamente. En este sentido, se plantea que es una necesidad de la enseñanza de la historia ir más allá del aprendizaje de contenidos temáticos adoptados como productos finitos y cerrados que no implican el acto interpretativo. Es importante buscar "una postura reflexiva sobre el pasado para que los ciudadanos sean conscientes y responsables de sus actuaciones presentes" (Gómez, et al, 2014).

La construcción de las situaciones-didácticas-problematizadoras

Bajo los planteamientos anteriores, el punto de partida del diseño del curso fueron un conjunto de problemas controversiales que llevaran a los estudiantes a cuestionar su presente, para poder penetrar por los diversos senderos que ofrece el pasado. Por ello, la dificultad en el diseño del curso no fue la selección de contenidos a enseñar, lo complicado fue construir las problemáticas y los posibles caminos hacia el pasado, así como la necesaria contextualización para comprender la experiencia temporal: lo importante

fue encontrar el sentido y su pertinencia como contenido escolar y social, tal como lo señala (Gómez, 2015); "Más allá del prurito científico que quiere cargar de rigor el saber escolar, en esta conflictiva dinámica por establecer los saberes legítimos escolares interesa identificar el sentido que tales conocimientos implícita o explícitamente declaran respecto al tipo de sociedad y de persona que persiguen".

El curso se estructuró a partir de algunos problemas del presente para dar visibilidad (hacer conscientes a los alumnos sobre determinadas problemáticas) a fenómenos o procesos que están en el entorno de su cotidianidad pero que pueden pasar desapercibidos, por ejemplo, los discursos racistas y clasistas que difunden los medios de comunicación sobre los movimientos sociales encabezados por estudiantes normalistas y docentes que se oponen a la reforma educativa, o bien, la violencia generada por las mafias de los "narco-políticos" y sus desastrosas secuelas en la sociedad; la pérdida de las funciones del Estado de bienestar frente a las políticas neoliberales, así como otras problemáticas más vivenciales para los jóvenes estudiantes, como la emergencia de nuevas identidades o la desesperanza en la que viven. Las problemáticas que hoy aquejan a la sociedad mexicana son muchas, sin embargo, en el curso optamos por un eje histórico-educativo dado el perfil del estudiantado que van a desarrollarse profesionalmente como psicólogos educativos.

La idea fue construir *situaciones-didácticas-problematizadoras,* lo cual implicó un diseño instruccional que dotara de los materiales y contenidos bajo los supuestos psicopedagógicos del constructivismo y del aprendizaje significativo, en el que se perfilaron las problemáticas, los contenidos históricos y las actividades y estrategias didácticas, de tal manera que fuera explícito que la finalidad educativa de enseñar historia se encuentra en la construcción de interpretaciones posibles de la realidad (pasadas/presentes) por parte de los alumnos, que den cuenta de las razones, hechos, causas de los procesos históricos, más que del consumo de verdades absolutas en la que se asienta la enseñanza tradicional, y que se apuntará también el para qué sirve aprender historia, enfatizando el sentido ético y político de su enseñanza y aprendizaje.

Para el logro de esta finalidad educativa fue necesario enfocar las actividades didácticas en algunas de las habilidades al trabajo del historiador,

tales como: generar la situación problema a partir de que se le hace visible; investigar en diversas fuentes de primera y segunda mano para contextualizar el problema; contrastar las diversas interpretaciones que nos ofrecen las fuentes históricas; diferenciar el contexto socio-histórico de la problematización en el presente para buscar en el pasado; valorar y confrontar la situación dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar y finalmente, argumentar una interpretación y/o su posición frente a la problemática, con la idea de generar en los alumnos la situación-problema. Lo importante es generar el debate y el diálogo sobre los diferentes puntos de vista que interpretan ese fenómeno o proceso histórico. Así pues, el aprendizaje de la Historia implica fundamentalmente que los alumnos adquieran conocimientos factuales, procedimentales y conceptuales necesarios para comprender y/o explicar la realidad del mundo en la que están parados, pero con la intención de que puedan tomar una postura crítica frente a los acontecimientos de su presente.

Cada unidad temática dio inició con una narrativa (la cual puede ser ficticia, académica o de un actor social) que precise los puntos de análisis a debatir en la unidad temática y una serie de cuestionamientos sobre el asunto polémico o controversial del momento actual con el propósito de que los alumnos se *sensibilizaran* frente a la problemática histórica. Posterior a la narrativa se propusieron una serie de actividades que ayudarían a visualizar la *diversidad* en las interpretaciones frente a un hecho histórico, la variedad de fuentes históricas que pueden configurar al hecho histórico (desde la investigación histórica académica hasta los #*hashtag* producto de las redes sociales), la confluencia de ideologías e intereses en torno a un proceso histórico, para poder *perfilar algunas respuestas a los cuestionamientos* que eran parte de la propuesta didáctica. Ello permitiría desplegar actividades propias del modo de razonar de la historia: *confrontar sus puntos de vista* (o preconcepciones) frente al nuevo conocimiento *e interactuar con los puntos de vista de los otros* (en los foros temáticos); constatar los matices de una interpretación histórica para comprender que en historia no hay verdades absolutas; *construir una interpretación* de un evento y *valorar los diferentes contextos históricos* (del pasado y el presente), así como elaborar interpretaciones con base a una argumentación coherente y verosímil.

También se consideró fundamental cohesionar las actividades de enseñanza en torno a un conjunto de conceptos que expliquen la problemática trabajada, por ejemplo: la unidad intitulada “Formas de control y legitimación del sistema político mexicano”; los conceptos propuestos fueron: *autoritarismo, presidencialismo, legitimidad y control político*, con la pretensión de que el manejo del conocimiento conceptual permitiera analizar otros y diferentes contextos históricos. Hay pues, una “una relación dialéctica entre los conceptos y las situaciones. Cuantas más situaciones domina el aprendiz, más conceptualiza, pero conceptualizando, él se va haciendo capaz de dominar situaciones cada vez más complejas” (Moreira, 2008), si bien el *quid* de la historia es la singularidad de los acontecimientos factuales toda comprensión de un proceso histórico implica el manejo conceptual. Dado que el curso se impartió en línea, se consideró importante el desarrollo de otras habilidades, como la búsqueda y discriminación de información en internet, el manejo de la *web quest*; herramientas para elaborar mapas conceptuales, líneas del tiempo, entre otras. Todas ellas, matizadas por la problematización que nos conduce por el camino del trabajo científico: la construcción del problema, la investigación y la presentación de resultados.

Validación de la propuesta “problematizando el presente”

El diseñar un “instrumento de evaluación” para la propuesta sobre la “problematización del presente” fue tarea difícil, ya que los supuestos teóricos que apuntalaron la investigación hacen difícil una medición cuantitativa. Plantear que la historia es un conocimiento en el que están implicados tanto el pensamiento lógico como el pensamiento narrativo que hace de la historia un modo de razonar muy peculiar, en el que necesariamente se argumenta y relaciona (Salazar, 2006), exige incentivar tanto el manejo de la información histórica, la utilización de conceptos, así como, como el “despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado” (Gómez, et al, 2014: 9). “Medir las competencias del pensamiento histórico” implica varios momentos e instrumento, desde el manejo de la información (la cual podía validarse con una lista de cotejo, por ejemplo) hasta una argumentación

coherente y verosímil que podría ser expresada desde pequeñas afirmaciones propositivas (contenidas en una infografía), o bien, en un ensayo académico. Dado que esta investigación pretendía ver el "desplazamiento de los estudiantes entre el presente y el pasado", solamente se validaron los resultados de cómo los estudiantes retomaban la información del pasado en sus explicaciones, o bien, cómo cuestionaban al pasado utilizando la información de las problemáticas del presente; un ir y venir en el tiempo, como el símbolo matemático del infinito donde no hay final, sino un constante desplazamiento.

Por ello, el énfasis de la evaluación de la propuesta se enfocó en la forma en que utilizan dicha información y el manejo conceptual para resolver los problemas y, elaborar argumentos válidos y verosímiles, es decir que puedan utilizar "de forma adecuada a través del planteamiento de situaciones verídicas, que requieran la actuación activa del alumno ante problemas reales para aplicar sus conocimientos de manera creativa". (Gómez, 2015: 10) Como ellos mismos agregan más adelante no "se trata de prescindir de conocimientos disciplinares, sino de utilizarlos de manera más vinculada a los retos actuales y a las vivencias del alumnado".

Bajo esta perspectiva la validación se orientó a que los estudiantes analizarán problemáticas del presente ubicándolos en interpretaciones enfrentadas y/o diversas y, a partir de ello, informarse sobre el pasado. Planteamiento que supone un cambio drástico en la forma de enseñanza, que la aproxima más a la utilidad de este conocimiento para tomar decisiones y expresar puntos de vista argumentados.

Los niveles de desempeño y la evidencia

La evidencia empírica se analizó bajo la guía de los niveles de desempeño (para su construcción se siguió el planteamiento de Henríquez (2012) y Díaz Barriga, signados por las categorías de la temporalidad, la narrativa y la problematización, explicitados ampliamente en documento inédito.

Bajo estos niveles se analizó cada una de las actividades de todos los alumnos, quedando los formatos de la siguiente manera.

Imagen 1:
niveles de desempeño sobre la problematización del presente

Niveles de desempeño sobre "la problematización del presente".	
Nivel inicial: Ausencia de historicidad del sujeto	Se sitúa en el presente en sí mismo
	No establece la relación del presente con el pasado
	No contextualiza su experiencia como sujeto social en el devenir histórico
Nivel Intermedio: La temporalidad en la problematización del presente	Identifica la continuidad y los cambios de los procesos históricos.
	Identifica que un acontecimiento puede tener consecuencias a corto, mediano o largo plazo.
	Interpreta los acontecimientos en una narrativa desde sus múltiples interacciones y circunstancias
Nivel avanzado: El sujeto, y la problematización del presente.	Elabora preguntas o cuestionamiento a la información histórica pasada y presente
	Maneja e interpreta los conceptos históricos, en el análisis del pasado como en el presente
	Ubica la importancia del saber histórico para la participación en la sociedad

Imagen 2:
Análisis de la evidencia

figura 2 Análisis de la evidencia

FORO: CONFRONTANDO MI REALIDAD		ESTUDIANTE- 1 NIVEL ALCANZADO	OBSERVACIONES OTROS NIVELES ALCANZADO	ESTUDIANTE -2 NIVEL ALCANZADO	OBSERVACIONES OTROS NIVELES ALCANZADOS
Nivel inicial					
NIVEL INTERMEDIO: **LA TEMPORALIDAD EN LA PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE**	Identifica la continuidad y los cambios de los procesos históricos. Identifica que un acontecimiento puede tener consecuencias a corto, mediano o largo plazo. Interpreta los acontecimientos en una narrativa desde sus múltiples interacciones y circunstancias	**Interpreta los acontecimientos en una narrativa...:** A partir de la narrativa la alumna interpreta y menciona una lista amplia de problemas: "No existe una verdadera democracia, se gastan muchos recursos en la simulación. Se favorecen los intereses de las empresas, la clase política no cumple con lo prometido, son demagogos. Las reformas estructurales no generan bienestar a la mayoría... pérdida de poder adquisitivo de la moneda constante. Abusos de autoridad y violación de los derechos humano. Limitar libertad de prensa y opinión..." **Observaciones generales:** Identifica diversos factores para explicar los problemas expuestos en la narrativa. Demuestra problematización y un conocimiento previo sobre las problemáticas políticas y económicas del México contemporáneo.		**Interpreta los acontecimientos en una narrativa:** A partir de la narrativa la alumna interpreta y menciona algunos problemas, para explicar los problemas expuestos en la narrativa de la actividad. "Para mi el Estado se basa del pueblo para cubrir sus propias necesidades acosta del mismo, afectando principalmente en la economía como punto débil de nuestro país, utilizando distintos medios para su fin, los principales: los medios de comunicación, que forman parte de ello y que mantienen a las personas mal informadas y entretenidas con acontecimientos sin mayor importancia, demostrando un lado erróneo de la realidad, dando a conocer solo lo que es conveniente, sin embargo existe algo mayor que a podido mantener al pueblo indiferente y es el miedo..." **Observaciones generales:** Identifica diversos factores para explicar los problemas expuestos en la narrativa.	
NIVEL AVANZADO: EL SUJETO, Y LA PROBLEMATIZACIÓN DEL PRESENTE.	Elabora preguntas o cuestionamiento a la información histórica pasada y presente Maneja e interpreta los conceptos históricos, en el análisis del pasado como en el presente Ubica la importancia del saber histórico para	**Relaciona los problemas del presente...: Narrativa detonó varios cuestionamientos. La alumna destaca varios factores para entender su presente:** "No existe una verdadera democracia, se gastan muchos recursos en la simulación. Se favorecen los intereses de las empresas, la clase política no cumple con lo prometido, son demagogos. Las reformas estructurales no generan bienestar a la mayoría... pérdida de poder adquisitivo de la moneda constante. Abusos de autoridad y violación de los derechos humano. Limitar libertad de prensa y opinión... "Es decir una serie de denuncias que debemos de tener presentes, nos presenta una realidad que lastima, un estado que oprime y controla, pero que nos debe conducir a pensar en diversas formas en que se puede incidir para que se a modificada...."		**Busca explicaciones y preguntas a partir de la lectura de la narrativa. La alumna destaca varios factores:** "Para mi el Estado se basa del pueblo para cubrir sus propias necesidades acosta del mismo, afectando principalmente en la economía como punto débil de nuestro país, utilizando distintos medios para su fin, los principales: los medios de comunicación, que forman parte de ello y que mantienen a las personas mal informadas y entretenidas con acontecimientos sin mayor importancia, demostrando un lado erróneo de la realidad, dando a conocer solo lo que es conveniente, sin embargo existe algo mayor que a podido mantener al pueblo indiferente y es el miedo, ese miedo que se genera día con día en los ciudadanos para mantenerlos fuera de esto. Además de	

Es necesario mencionar que en este trabajo sólo se expondrán los resultados respecto al papel de la narrativa inicial de cada unidad. Lo que encontramos es que los alumnos en un nivel inicial logran aprender algo de información, pero no la integran a la comprensión de su presente. Por lo mismo, no establecen la relación pasado-presente y el contenido histórico no tiene sentido para ellos, los temas analizados pueden incluso gustarles, sin embargo, solo ven en ellos "story" y no "History". Un ejemplo es que ante una narrativa en la que se destaca el problema de las marchas de los maestros y la reforma educativa, una alumna expresa lo siguiente: "la señora se encuentra preocupada por lo que hace el gobierno".

En el nivel intermedio, los alumnos perciben que su presente es parte del pasado, pero no alcanzan a comprender la importancia del conocimiento del pasado en la comprensión del presente. También se observa un mejor manejo de las habilidades metodológicas y procedimentales del trabajo del historiador; búsqueda de fuentes o trabajar con "la evidencia histórica" para argumentar.

En el nivel suficiente, se encuentran los estudiantes que toman conciencia de su temporalidad, ya que se asumen como sujetos históricos que ven en el presente la confluencia de las problemáticas del pasado, pero, sobre todo, toman conciencia respecto a su papel como sujetos activos del acontecer histórico, basado en una actitud crítica para la resolución de conflictos en su entorno social. En este nivel el pasado es un elemento a comprender, no para vivir atados a él sino para entender el presente.

Así pues, la narrativa que se propone al principio de cada unidad, propició la búsqueda de explicaciones a la historia contada, por ejemplo, se hicieron planteamientos que debilitaban lo que Morin (1999) llama, "el pensamiento atrofiado". Los alumnos plantearon las siguientes interrogantes: "sí el Estado simula la democracia"; "sí la clase política es demagógica"; "sí las Reformas no benefician a la población", "sí la población vive pérdida del poder adquisitivo". También se cuestionaron sobre el abuso de autoridad y la violación de derechos humanos del Estado o sobre el asesinato de periodistas y la limitada libertad de prensa y opinión. De los veinte alumnos, seis de ellos buscaron información para hablar de temas relacionados a lo planteado en la narrativa como la "angustia cultural" de la que habla Martín Barbero. En el polo contrario, se encontraron tres alumnos que desarrollan un breve texto, en el que sólo destacan la trama de la narrativa y leves intentos de reflexión donde no se logra problematizar. El papel que tuvo la narrativa inicial fue sustancial, ya que resultó ser la plataforma para que los alumnos se apropiaran de la problemática y comprendieran la importancia del pasado en su presente. Así pues, esta asignatura (vista desde el presente) sirve para que los alumnos reflexionen, y de alguna manera, tengan posiciones críticas frente a la realidad en la que viven.

Otro ejemplo, la actividad final de la segunda unidad en la que se le pedía un ensayo intitulado "La querella escolar del 59", la mayoría de los alumnos desarrollan los argumentos sobre los temas de la gratuidad, la educación pública, la educación como forma de la legitimidad del Estado y sobre el tema de las intenciones del estado con la elaboración de los libros de texto. Desarrollan de manera idónea la contextualización del problema integrando diversos factores y los personajes más relevantes para entender el conflicto. En las conclusiones la estudiante demuestra análisis, cuestionamientos y una reflexión personal con argumentos basados en la lectura, por ejemplo: "No se

puede hablar de gratuidad, cuando el precio que se paga por tener una educación y en general un sistema político deficiente que defiende y da prioridad a intereses particulares, es muy alto". En este ensayo se desplazaron perfectamente entre el presente y el pasado, ya que ejemplifican con problemas actuales los motivos y razones de la "querella escolar de 1959". Se hacen cuestionamientos como: "No solo se trata de una reproducción y distribución en masa, eso es limitarse y pensar que las necesidades de aprendizaje son las mismas en contextos urbanos y rurales... ¨" "¿Realmente algo nos ha salido gratis?" "Todos los días nos hemos enfrentado a un pensamiento dividido y eso se logra gracias al discurso que veladamente nos hace aceptar gracias a la mayor herramienta difusora, la educación escolarizada", etcétera.

Es importante mencionar, que los alumnos no se ubicaban en un solo nivel de desempeño, en algunas actividades logran el nivel avanzado, en otros no. El desarrollo del pensamiento histórico no es unívoco, ya que la interpretación no puede medirse a partir acumular un saber para arribar a otro; un estudiante puede ubicarse muy bien en su presente a partir de la problematización (tener sentido histórico), pero no elaborar una narrativa en la que el pasado y los elementos concomitantes a él sean parte esencial de la trama (argumentación explicativa). Desarrollar el pensamiento histórico implica un proceso o construcción en la que el estudiante introduce una serie componentes constitutivos de la interpretación de la realidad socio/histórica de forma gradual.

Para la mayoría de los estudiantes, fue difícil trascender la idea de que la historia es la memorización de datos sobre personajes, fechas y lugares, aunque se hizo énfasis en el análisis de los procesos, un 50 % de ellos recurrentemente estructuraban sus intervenciones en los "foros", a partir del personaje o del hecho histórico sin relacionarlos con el proceso del que forman parte.

Finalmente se mencionará que las dificultades enfrentadas por los estudiantes fueron de diversa índole, desde la dificultad para seguir las indicaciones tal como lo propone cualquier diseño instruccional en línea, hasta el sorpresivo y deficiente desarrollo de las habilidades tecnológicas necesarias para este contexto formativo. En este sentido es importante destacar que la alfabetización digital se ha transformado en mucho más que la destreza de manejar computadoras, estas habilidades a las que nos referimos incluyen el procesamiento y búsqueda de información, el uso y producción de

recursos digitales, así como la participación en redes sociales para crear y compartir conocimiento, se busca la capacidad de los individuos para pensar por sí mismos y asumir la responsabilidad respecto de su aprendizaje y sus acciones, elementos necesarios en el proceso de aprendizaje en contextos virtuales, así es como a pesar que el 80% de los estudiantes tienen acceso a las nuevas tecnologías, sólo el 60% puede y sabe darles un uso educativo, por ello no se recomienda que se dé por sentado que los estudiantes tienen experiencia utilizándolas, pues la realidad de las aulas demuestra, que la mayoría de los estudiantes aún no poseen el nivel mínimo de alfabetización digital que le proporcione las competencias digitales necesarias para aprendizaje, debemos potenciar su natural facilidad y atracción a las tecnologías y darles las competencias digitales, que junto a las habilidades transversales del Siglo XXI, nos permitirán acceder y maximizar las oportunidades de la Sociedad de la información y el Conocimiento, por ejemplo cuando decimos que queremos que el estudiante sea reflexivo, imaginamos a este, frente a alguna información en línea y debe ser capaz de decidir si esa información es fiable o no. Otra, la negociación para saber cómo entrar en diferentes foros y grupos, saber y entender las normas de comunicación, respeto y tolerancia, la forma en que incorpora contenido con sentido, la inteligencia colectiva, la visualización multitarea, así nos encontramos que estas competencias digitales no son sólo habilidades para la escuela o para el trabajo, son habilidades que implican e-ciudadanía. Y en este sentido nos incluimos como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues una vez superada la incertidumbre que todo cambio conlleva, también nos enfrentamos como diseñadores y mediadores en modificar nuestras prácticas pedagógicas en estos escenarios que implican también un despliegue de habilidades digitales para construir escenarios para el aprendizaje complejo, la solución de problemas, la generación de conocimiento original de los alumnos con sus argumentos y el trabajo colaborativo.

Referencias bibliográficas

Bloch, M. (1995). *Apología para la historia o el oficio de historiador.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Bravo Pemjean, L., y Milos Hurtado, P. (2007). Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, No 52, pp. 51-62., accesible en http://rubenama.com/historia_unam/Ensenanza_2009_2/evaluacioncompetenciashistoria.pdf

Bruner J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visos Dis. S.A.

Díaz Barriga, F; (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, noviembre 2016, Accesible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001308

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 9: 79-83. 9.

Gómez Cosme J, Ortuño J., Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 05-27, enero/abril. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002

Gómez Carrasco, C J; Miralles Martínez, P; Molina Puche, S; (2015). Evaluación, competencias históricas y educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, abril-junio pp. 9-14, Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia

Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634001

Henríquez, R. Ruiz, M. (2012). *Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos*. Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012, http://www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/46.pdf.

Moreira, M. A. (2008). *Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados*.

Qurrículum n 21, págs. 9-26. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna

Ortuño Molina, J; Gómez Carrasco, C J; Molina Puche, S; (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista*

Tempo e Argumento, 6() 5-27. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.

Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56. En Memoria Académica.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.

Las reformas educativas y los cambios curriculares en la enseñanza de la historia en Secundaria (1993-2017)

María Elena VALADEZ AGUILAR
Mariel Alejandra ROBLES VALADEZ
// SEP-SEB, Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

María Elena Valadez Aguilar. Nació en la Ciudad de México. Estudió Economía en el IPN y es Historiadora y Maestra en Pedagogía por la UNAM. Trabaja desde hace 25 años como profesora de la asignatura de Historia en Educación Secundaria en una escuela oficial. Ha participado en Congresos internacionales y nacionales sobre historia y enseñanza de la historia. Ha colaborado en la Revista "Diacronías" y en la Revista "Matices" de la FES Aragón. Obtuvo el tercer lugar en el concurso "40 años, mi primer libro" de Editorial Alfaguara; Mención Honorífica en el concurso convocado por el Senado de la República con motivo del Bicentenario de la Independencia; Mención Honorífica en el concurso convocado por la Secretaria de Cultura "Premio a la Lectura y Escritura 2016". subcalcetin@msn.com

Mariel Alejandra Robles Valadez. Es licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS-Historia) por la misma institución. Imparte las asignaturas de Historia de México I y II y Teoría de la Historia I y II en el Plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. marielvaladez@hotmail.com

Resumen // Uno de los temas más importantes en los últimos años de la agenda nacional, es la educación y la reforma educativa, es por ello que la presente investigación versa acerca de los cambios y transformaciones que se han presentado en el mapa curricular de la asignatura de Historia en Secundaria a través de las últimas reformas educativas propuestas por las autoridades, y de cómo gracias a estos cambios, se ha ido transformando sutilmente y poco a poco el sentido nacionalista de la historia, lo que nos habla de las relaciones que existen entre la política y la práctica educativa. Esto nos lleva a preguntar: ¿qué conocimiento tiene más valor y cual se puede omitir? Esta simple pregunta encierra la relación entre políticas educativas, currículum, enseñanza y diferencias de poder, más aún si reflexionamos lo dicho por Wittgenstein sobre el lenguaje, el cual puede ser utilizado para describir, iluminar, controlar, movilizar o legitimar.
Palabras clave // Historia, Reformas, Currículo, Educación secundaria

Introducción

La presente investigación versa en torno al Eje temático 1 (estudios sobre currículum y desarrollo del pensamiento histórico) propuesto por el congreso, línea de investigación que en estos momentos de cambios en la estructura de la política educativa especialmente en educación básica tiene mucha pertinencia, ya que en los últimos 25 años se han realizado dos reformas curriculares en la asignatura de historia (1992 y 2006), una adecuación (2011) y la propuesta de un nuevo mapa curricular en secundaria para implementarse en el ciclo escolar 2018[1], es entonces, cuando el tema se torna de especial interés para los docentes que imparten la materia de historia y para la población en general, pues la historia como asignatura nos da sentido como mexicanos. Además de formar parte de mi tesis de maestría.

El trabajo que desarrollo está dividido en dos grandes apartados: el primero se refiere al currículum y la segunda parte, al análisis de los mapas curriculares de las últimas tres reformas educativas impuestas en nuestro país.

Desarrollo

Etimológicamente, la palabra currículum proviene del latín *curro* que significa carrera, refiriéndose a una pista circular de atletismo; y en latín *currere* significa caminar, luego entonces, currículo significa que los estudiantes siguen o se dirigen a los caminos del aprendizaje (Casarini, 1999).

Existen numerosas definiciones sobre currículo, nosotros nos quedamos con la de Carlos Ornelas por considerarla más completa:

El currículum da forma y contenido a un conjunto de conocimientos abstractos, habilidades y destrezas prácticas; a un cuerpo doctrinario de convicciones intelectuales y, en menor medida, éticas, que de manera ordenada y seriada conforman una fracción del saber y se concreta con el plan de estudios de un nivel educativo, o de una carrera profesional. (Ornelas, 2013, p. 197).

[1] Aurelio Nuño Mayer Secretario de Educación, dijo el 13 de marzo del año en curso que en mayo se publicaría los nuevos Planes y programas de estudio que se aplicarán a partir del 2018, situación que no sucedió.

Por otro lado, si partimos de la idea que la educación no puede ser neutral por naturaleza, entonces es un acto político, ya que no se puede separar la actividad educativa de las políticas institucionales[2] (Apple, 1986), por lo que en educación básica siempre ha sido relevante la política para la elaboración de las reformas en este nivel, ya que los contenidos del currículo además de ser el eje organizador del aprendizaje de los alumnos, su importancia va más allá, es una relación social y política, es parte fundamental de la hegemonía ideológica, en otras palabras, hay una relación inobjetable entre conocimiento y poder, y la historia ha cumplido una función política, educativa, económica y social más que relevante, ya que su enseñanza, como en la mayoría de los países, se estableció para educar a la nación, con un objetivo definido: formar ciudadanos a través de la enseñanza del pasado, tanto en escuelas públicas como privadas.

En nuestro país, se han modificado sustancialmente los planes y programas no sólo de la asignatura que nos ocupa, sino de todo el mapa curricular de educación secundaria, es cuando nos preguntamos entonces ¿por qué es tan importante el currículo? ¿Qué se debe interpretar como conocimiento? ¿Qué se debe considerar para que un conocimiento sea legitimado? Y más aún, cuando se modifican los planes y programas ¿se elaboran de acuerdo a las características, necesidades y contexto de los alumnos? Lamentablemente no es así.

Cuando se habla de currículum formal, es inevitable mencionar al otro currículum… al oculto. Su estudio es relativamente reciente, por lo tanto, no hay nada escrito acerca de cómo se moldea al alumno; se había intuido por educadores e investigadores, en otras palabras era predicar con el ejemplo, es decir, constituye los valores, normas y conductas que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela, y de las que no suele hablarse en las declaraciones, fines u objetivos de los profesores y mucho menos que el currículum formal expresa, en otras palabras, lo que sucede cotidianamente en el espacio áulico y fuera de él, pero que son determinantes para la formación e identidad de los estudiantes.

El concepto de currículum oculto surge a partir de la nueva sociología de la educación con Parsons y Dreeben. El primero hizo el estudio del salón de clases como la unidad más importante del sistema escolar; y el segundo, para

[2] Las cuales en las últimas dos décadas han dejado de ser nacionales.

tratar de explicar las normas no explícitas en el proceso educativo. Por otro lado, Bowles y Gintis pertenecientes a la parte radical de la misma corriente, llevan a cabo estudios acerca de cómo la escuela se acomoda a las nuevas demandas capitalistas, como disciplina al trabajo, a ciertos comportamientos, por eso la escuela es un agente esencial para la reproducción social, ya que dosifica valores y conocimiento ideológico, es lo que Giroux se refiere: prepararlos para los futuros roles que demanda el mercado de trabajo.

Es por esto que no puede ser el mismo currículum oculto en escuela pública que en una privada, pues mientras en unas se les prepara para cumplir ciertos roles gerenciales en el mundo laboral, a otros se les inculca la disciplina de simples trabajadores (Ornelas, 2013).

Hemos mencionado que el currículum oculto se refiere a lo no escrito en el currículum formal, y en la enseñanza de la historia, cuando existe ética pedagógica por parte del docente, puede ser fundamental. Al mencionar lo anterior no puedo dejar de recordar lo que algún momento me dijo un compañero maestro de historia: "*Yo creo que ser maestro es un trabajo cotidiano…con una conducta personal, por un ideal de nación, por una forma de ser. No sólo daba clase, la clase tenía alguna importancia en los contenidos o en sus conocimientos. Me gustaba ver que los alumnos se identificaran, les gustaba que yo les hablara de la Patria, que yo les hablara de México, de la nación, de la importancia de ser honesto, congruente, educado, promover valores éticos, morales, fundamentarlo en el amor a la patria" (Hernández Zumaya, 2014).*

Si analizamos lo expuesto por el profesor podremos polemizar la categoría del currículo oculto y observar la dicotomía del concepto, pues mientras algunos lo ven como una herramienta de socialización y hasta concientización necesaria, otros lo ven como una visión conservadora del conocimiento no escrito, que permite registrar el modo de operar de la escuela como institución social.

Inician las reformas neoliberales (1993) Regreso a la enseñanza de la historia

Esta reforma será paradigmática, ya que con ella se inician una serie de cambios no sólo estructurales, sino de contenido en los planes y programas de estudio, situación que redundará hasta nuestros días. Hagamos historia.

En su cuarto informe de gobierno, a fines de 1992 Carlos Salinas de Gortari envió al Congreso de la Unión una iniciativa para reformar el artículo 3º Constitucional. Las razones que esgrimió fueron ampliar la base cultural de la Nación y fortalecer la identidad nacional; en cuanto a la educación secundaria propuso que la obligatoriedad de la educación debía alcanzar este nivel educativo ya que tal precepto solamente estaba implícito.

El amplio debate que se inició no sólo fue en la Cámara, sino también en la prensa y los medios de difusión; dicho debate no estaba dirigido a la obligatoriedad de la secundaria, la controversia la generaron algunas palabras del primer párrafo de dicha iniciativa, lo cito: "Todo mexicano tiene derecho a recibir educación. El Estado impartirá educación preescolar, primaria y secundaria a quien lo solicite. La educación primaria y secundaria son obligatorias" (Ornelas, 2013:71) los subrayados son míos.

Hace 22 años, académicos y opositores principalmente de centro-izquierda señalaban que tan sólo con estas palabras, el Estado podía desentenderse de la obligación de impartir educación a todos los mexicanos, es decir, no se les negaba, pero debían "solicitarla" para impartirla.

La reforma que se planteó como sugerencia por parte de los organismos internacionales en 1993 consistió en realizar cambios en el currículo, métodos docentes y transformaciones en la estructura, organización y funcionamiento de los sistemas educativos, así como en la actualización y capacitación de la planta docente y administrativa escolar, todo ello acorde con el mejoramiento de la calidad y el rendimiento de los sistemas, sin incrementar los costos.

La justificación para esta reforma educativa la podemos encontrar en la introducción del Plan y programas de estudio 1993, donde los objetivos se dejan claros:

> Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y modernización que afecta los ámbitos principales de la vida de la población. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización más flexibles, indispensables en una economía mundial integrada y altamente competitiva. Estos procesos de modernización deben consolidarse en el futuro inmediato, pues son la condición para que nuestro país logre prosperidad (SEP, 1994).

Uno de los cambios pedagógicos más importantes que se hicieron en esta reforma, fue la reestructuración al currículo. Veamos:

En 1992 se plantea regresar a la enseñanza por asignaturas en secundaria, ya que no todas tenían el mismo plan de estudios, algunas mantenían la enseñanza por asignaturas, provocando que existiera una diferenciación en cuanto a eficiencia terminal de los alumnos[3]. Es así que la materia se impartirá en los tres grados, tres horas a la semana; en primero y segundo grado se estudiaba historia universal y en tercero, historia de México; el total de horas impartidas en los tres grados era de 9 horas a la semana.

Por otro lado, es a partir de los 90 cuando inicia una colonización de la Historia, paradoja que se busca precisamente en esta era llamada del interculturalismo y multiculturalismo (McLaren, 1997).

En secundaria, se le otorgó relevancia a la historia de las mentalidades, dejando atrás sólo el estudio de la historia política y económica, destacando la vida cotidiana, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la cultura, eran temas atractivos para los estudiantes (Galván Lafarga, 2006).

La Reforma Educativa en Secundaria (RES - 2006) Se desvanece la historia

En el primer gobierno de la alternancia, el de Vicente Fox Quezada, surge la idea de una nueva reforma con el Programa Nacional de Educación (2001-2006), la cual tendrá el principio metodológico de las competencias, no

[3] Algunos le han llamado la *generación perdida* a los egresados de esta reforma, puesto que enfrentaron mayores problemas de conocimiento en el siguiente nivel educativo, es decir, en el bachillerato.

existiendo una construcción teórica y conceptual de la propuesta. Apoyada por la tecnología, entra en vigor en el ciclo escolar 2006-2007, como resultado de las reformas educativas para la transformación de la educación básica en 1992. Esta restructuración tenía varios objetivos, uno de ellos era asegurar una continuidad curricular y organizativa con los niveles que anteceden a la secundaria.

Como último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los estudiantes y a su formación como ciudadanos democráticos… sin embargo, en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica. (SEP, 2011: 19).

Su antecedente lo encontramos en el documento: *Compromiso Social por la Calidad de la Educación* suscrito por las autoridades federales y locales el 8 de agosto del 2002, donde se plantea por primera vez el concepto de "estándares" de la educación:

> …un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, así como formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011: 19).

Si observamos con cuidado lo anterior, se puede decir que en los objetivos del documento señalado no se hace referencia de la necesidad del conocimiento sobre la herencia cultural e histórica de nuestro pueblo como mexicanos, que nos aporte elementos para la formación de una identidad nacional. Cuando se propone de manera directa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual planteó atender los problemas que enfrentaba la educación secundaria, señalando que el 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años no contaban con el grado de instrucción posprimario, registrando además una deserción del 10%. Las causas de lo anterior fueron obtenidas a través de una encuesta realizada por INJUVE, quien señaló, dadas las respuestas,

que podía deberse a la gran carga curricular a la que eran sometidos los alumnos (SEP, 2014).

Además de abatir los índices de reprobación como uno de los motivos principales, esta es la razón por la cual una de las principales características de esta reforma es la propuesta de reducir las materias que integraban la carga curricular en los tres grados de secundaria, pasando de 11 materias en primer grado, a 7; de 12 a 8 en segundo, y en tercero 11 a 8. De esta manera se afectaron laboralmente a los maestros, ya que al reducir el número de materias que integran el currículo, el número de grupos atendidos por los maestros también se ve afectado[4].

Dicha reforma se distinguió por el cambio radical a los planes y programas y la historia fue de las más afectadas, argumentando que la articulación con los niveles anteriores del nivel básico como el reconocimiento de la realidad de los estudiantes, el énfasis en el desarrollo de competencias de aprendizajes esperados, la profundización en el estudio de contenidos fundamentales, la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura, la disminución del número de asignaturas que se cursan por grado, la continuidad con los planteamientos en la reforma de 1993 e interculturalidad. Llama mi atención los tres últimos puntos por lo siguiente:

Uno de los argumentos más sólidos para fundamentar la reforma del 2006 fue la importancia en dar continuidad a lo propuesto en 1993, donde se establecía un cambio de enfoque en los programas, el cual centraba la atención en las ideas y experiencias previas del alumno, orientándolo hacia la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de actitudes que lo llevaran a participar en una sociedad democrática. Sin embargo en el mismo plan de estudios editado por la SEP, se dice:

> No obstante los cambios de enfoque, así como el énfasis en lo básico de los conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes, la gran cantidad de contenidos de los programas de estudio de las diferentes asignaturas han impedido, en mayor medida, la puesta en práctica de los enfoques pedagógicos introducidos en el 93. Además, la atomización de los contenidos ha generado dificultades en la práctica, por lo que en el trabajo de integración para

[4] Por ejemplo, con el plan de estudios de 2006 la enseñanza de la historia se redujo a 8 horas a la semana entre los tres grados, cuando eran 9 horas.

> relacionar los contenidos fragmentados que cada profesor aborda en el tiempo de cada clase queda en manos de los alumnos (SEP, 2006: 17).

Es interesante comentar cómo en el mismo texto se dice que la RES será la continuación de la reforma del 93, pero al mismo tiempo se critica ampliamente lo que se estableció 13 años antes. Lo anterior se puede observar cuando se habla de la "atomización de los contenidos" término manejado en la reforma anterior.

En cuanto a la disminución del número de asignaturas que integraban cada grado, las autoridades educativas plantearon que se debía reducir el número de materias cursadas en secundaria, refiriendo, tras una ardua investigación nacional e internacional, que uno de los problemas más graves del bajo rendimiento académico que presentaba el SEM, era el número de asignaturas que integraban en ese entonces el currículo escolar; por lo que era pertinente reducir el número de asignaturas por grado a fin de favorecer tanto el trabajo de los profesores, como la comunicación con los alumnos y padres de familia, propiciando la integración de la materias[5], lo que incidiría positivamente en los aprendizajes de los alumnos.

Llama mi atención que en las *características* del programa del 2006 de la asignatura de historia, no se mencione que se debe fortalecer la formación de una identidad nacional, haciendo referencia a la interculturalidad como eje transversal en cada asignatura para que se incluya el estudio de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, con el fin de que comprendan "el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos" (SEP, 2006:18). Es interesante que no se mencione en ninguna de las 10 características en las que descansa la RES, el estudio de la historia como elemento fundamental para responder a una identidad como mexicanos.

Cabe entonces preguntarse: ¿cómo podrán explicar los alumnos la forma de ser de los mexicanos si no tienen el conocimiento histórico que les de la capacidad de entender su presente? Siendo nuestro país uno de los más ricos en cultura ancestral ¿cómo se puede reconocer los aportes del patrimonio cultural que dan origen al desarrollo de los rasgos que nos dan identidad, si se eliminan del currículo de la historia aspectos que dan sentido a lo que fuimos y somos en la actualidad?

[5] A partir de la RES, se vuelve agrupar las materias de Química, Biología y Física en Ciencias.

Reforma a la reforma: la RIEB en el 2011

En el 2011 se llevaron a cabo modificaciones específicas a la RES. Estas adecuaciones quedarían integradas en la RIEB, las cuales se establecen en el documento firmado el 19 de agosto del 2011, donde el discurso eficientista de la educación será totalmente abierto. En ella se inicia la consumación de programas y proyectos antes propuestos y que impactarían, dijeron, de manera importante en la vida escolar. Estos programas son: Escuelas de Jornada Ampliada, las Escuelas de Tiempo Completo e inician las mediciones por Estándares Curriculares, convirtiéndose en la piedra angular de la reforma impulsada por el gobierno panista.

El *Plan de estudios del 2011* que nos entregaron a los docentes (una especie de manual de 100 hojas), suscribe que la elaboración del currículo (adecuación) se hizo con la colaboración de especialistas, centros académicos nacionales de alto nivel, consultas en internet, foros con docentes y universidades del extranjero, como Nueva York, Londres y Australia, quienes "conocieron, opinaron y respaldaron el sentido de pertinencia y la calidad de la nueva propuesta" (SEP, 2011; 23)

Uno de los elementos propuestos son los *estándares curriculares,* que no es más que los marcos de referencia que nos permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos, evaluando algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento (SEP, 2011). Tienen un marco de referencia internacional diseñados en el extranjero por lo que muchas veces no se encuentran identificados con la realidad nacional o local.

Un ejemplo es la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos).

El Plan de estudios 2011 señala seis estándares curriculares:

- Estándares de Español.
- Estándares nacionales de habilidad lectora.
- Estándares de segunda lengua: Ingles.
- Estándares de Matemáticas.
- Estándares de Ciencias.
- Estándares de Habilidades Digitales.

Como se puede observar, no existen *estándares curriculares* para la Historia, la Cívica y Ética, las Artes y la Geografía; asignaturas que deben tener la misma relevancia que todas las materias que conforman el mapa curricular, y más aún por el momento histórico que se vive, no solamente en nuestro país sino de manera global. Sin embargo, si leemos lo que dice en la introducción de los Planes de estudio 2011, observamos cierta contradicción:

> … el sistema educativo nacional deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que… reconozcan en sus tradiciones, valores y oportunidades para enfrentar con mayor éxito los desafíos del presente y futuro… Para lograrlo, es importante preservar y orientar hacia un mismo rumbo a la RIEB, las necesidades de desarrollo económico y social, y la herencia ética y cultural de nuestros pueblos que, como mexicanos, nos dan y seguirán aportando una identidad "singular"[6] y valiosa entre las naciones del mundo (SEP, 2011;11-12).

No obstante lo anterior y recordando que la historia es una asignatura de carácter formativo, no fue considerada como uno de los *estándares curriculares,* y si estos constituyen las habilidades y conocimientos que deben adquirir los alumnos para la construcción de una vida digna y productiva, entonces los conocimientos que otorga el estudio de la historia para tener un pensamiento histórico que le permita comprender el mundo en el que vive para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, usando de manera crítica la información y facilitándole la búsqueda de respuestas a las interrogantes del mundo actual… entonces estudiar historia no es relevante. Es importante mencionar como va cambiando el discurso respecto al concepto de la identidad, pues mientras en la reforma del 93 todavía leíamos en los programas de estudio *identidad nacional*, ahora, en el 2011 se menciona fomentar una identidad singular.

2013: la reforma más cuestionada

Uno de los cambios más significativos propuestos por esta reforma es regresar a la enseñanza de la historia en los tres grados de la educación secundaria.

[6] Las comillas son mías.

En la introducción, en el apartado de "Fines y medios de la Educación Básica" del documento *Propuesta curricular para la educación Básica 2016* leemos que la educación está basada en una perspectiva claramente humanista con la intención de "formar individuos que conocen y aprecian sus raíces nacionales a la vez que reconocen su responsabilidad como personas que forman parte de una sociedad universal y que habitan un planeta compartido por todos" (SEP, 2016:19).

Y en el último de los diez rasgos del perfil de egreso de la nueva propuesta curricular nos dice: al término de la educación secundaria, el alumno podrá asumir su identidad y favorecerá la interculturalidad[7]: "Se identifica como mexicano; tiene conciencia de la globalidad; asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística de México y el mundo" (SEP, 2016:63).

Cabe mencionar que en el nuevo mapa curricular propuesto por la presente administración, la historia no cambia en demasía, ya que se menciona que su estudio debe favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, lo que implica reconocer que nuestro actuar presente está relacionado con el pasado, comprendiendo cómo las sociedades se han transformado a lo largo del tiempo. Al igual que en las anteriores reformas, se sigue destacando el análisis histórico desde los ámbitos económico, político, social y cultural, con la intención de que adquieran habilidades que los ubique en el tiempo y espacio histórico, la utilización de diferentes fuentes que los lleven a una historia comparada y el desarrollo de una identidad nacional y "global". Y ésta es la gran diferencia del nuevo currículo, especificar en los objetivos, la formación no sólo de una identidad originaria, nativa, nacional, sino de una identidad global.

En ese sentido, es un hecho irrefutable que la sociedad contemporánea se caracteriza por ser globalizada y multicultural, donde lo global y lo local se combinan y se refuerzan recíprocamente. La globalización no sólo es una realidad, sino también es un discurso, y como tal ha sido asumido por la élite gobernante en nuestro país para legitimar una serie de transformaciones que han afectado la vida social de prácticamente todas las clases sociales, bajo el discurso de la modernización del Estado y de la sociedad y de eliminar

[7] El concepto de *interculturalidad,* es de los pocos manejados y que va cobrando más presencia en las tres últimas reformas.

el paternalismo y fomentar una cultura de la responsabilidad y la cooperación, es decir, un proyecto de internacionalización de capitales, que desde el exterior pretenden imponer pautas y estándares.

Sin embargo, en este tenor ¿cómo integrar a los pueblos sin "historia" o periféricos a los grandes circuitos de investigación histórica? ¿cómo interpretar?

Comentarios finales

Interesante es observar los cambios de los currículos propuestos en cada una de las reformas mencionadas, y cómo subyace en su contenido la línea ideológica del gobierno en turno, el cual estará supeditado a partir de la década de los 90 a intereses supranacionales en todos los sentidos, y la educación no es la excepción. Lo anterior se puede observar en las propuestas de los gobiernos priistas, pues aunque está presente el concepto de identidad nacional (en ésta última se cambia por identidad global), existe cierta sutileza en el nuevo discurso historiográfico. Se empieza a perder el leguaje nacionalista y oficialista forjado a través de más de 70 años de retórica discursiva nacional. En la reforma impuesta por los gobiernos panistas (12 años en el poder) se debilita aún más esta idea, con el pretexto de desacralizar la historia, se eliminan o adelgazan contenidos. Lo anterior se comprueba muy fácilmente comparando las características y el mapa curricular de la reforma del 2006, con la propuesta del gobierno actual (comentado en la presente investigación).

Dicho lo anterior, es incuestionable el hecho que las escuelas son los principales agentes transmisores de la cultura dominante en un contexto histórico determinado; y en un contexto neoliberal donde ideológicamente se busca resaltar la competencia del más apto, del individuo por encima del otro, se desvanece poco a poco un pensamiento colectivo, social, es ahí donde el currículo adquiere una importancia significativa, pues en el caso de la historia, en estos 25 años de reformas se va cediendo la función social que tiene o ha tenido la formación de una identidad nacional derivando en una conciencia histórica maltrecha, traducida en una débil conciencia social y ciudadana, lo que nos lleva a pensar que desarrollar un currículum con

"métodos eficaces" y una "metodología neutral", se reduce a una educación totalmente despolitizada al servicio de intereses estructurales no neutrales (Apple, 1987).

Debemos decir que una constante en los objetivos de las tres reformas es el concepto de interculturalidad, por lo que es necesario entonces replantear dicho concepto, y que se vea reflejado en el currículo, esto es, que se incluya y respeten temas que nunca han sido considerados en el discurso oficial, como la cosmogonía de los diversos grupos que integran la población mexicana, integrándolos sin violentar sus valores e idiosincrasia, dejar de pensar en una educación únicamente para la ciudad, tratar de eliminar la línea eurocentrista del discurso historiográfico, es decir, que la historia universal no tenga una visión unilateral, naturalizando de facto el concepto de historia occidental que no permite integrar perspectivas de otras historias (De Sousa, 2007), soslayando así otras culturas generadoras de riqueza cultural, social, política, económica, esto es, de su propia historia.

Necesitamos que la historia de nuestro país sea amplia e incluyente, que la enseñanza de la historia de América Latina sea total y no se reduzca a temas aislados solamente, incluir en el relato histórico el estudio de las minorías como las mujeres, los jóvenes y los niños, reconsiderar la historiografía de los indígenas en la narrativa nacional y por supuesto desmitificar, quitarle lo solemne, acartonado y pesado al bronce de la historia nacional, lo que no quiere decir que debamos convertir a la historia, en un mero relato superficial, frívolo, y descafeinado.

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Madrid: Akal.

Casarini Ratto, M. (1999). *Teoría y diseño curricular.* México: Trillas.

De Sousa Santos, Boaventura. (2007). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* Buenos Aires: CLACSO-Plural.

Galván Lafarga, L. E. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia de México.* México: Secretaría de Educación Pública.

Giroux, Henry, (2001). *Cultura, política y práctica educativa.* Barcelona: Graos.

Mc Laren, Peter. (1999). *Pedagogía, Identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo.* México: Homo Sapiens.

Ornelas Navarro, Carlos. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Quijano, Aníbal. (2014). *Cuestiones y horizonte: antología esencial de la dependencia histórica-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder,* Buenos Aires, CLACSO.

SEP 1994

SEP 2011

SEP 2014

SEP 2006

SEP 2016

Experiencias en torno a los seminarios de tesis. Problemáticas y perspectivas

Xóchitl F. POBLETE NAREDO
Carlos ARCOS VÁZQUEZ
// Facultad de Ciencias Sociales, UNACH

Xóchitl F. Poblete Naredo. Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA-UNICACH). Profesora de tiempo completo de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH. Línea de investigación: historia cultural. Perfil PRODEP. fabiolonga_22@hotmail.com

Carlos Arcos Vázquez. Maestro en Educación Indígena por la UNACH, Profesor de Tiempo completo de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales, UNACH. Línea de investigación: educación intercultural. Perfil PRODEP. Actualmente estudiante del Doctorado en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. karkos2005@hotmail.com

Resumen // A lo largo del texto se presentan las dificultades que tienen los estudiantes de Historia de la Facultad de Ciencias Sociales para construir un problema de investigación. Posteriormente se muestran algunas propuestas que desde la experiencia como profesores se han implementado para acrecentar el interés en la investigación.
Palabras clave // Estudiantes, investigación, propuestas metodológicas

Introducción

Sin duda alguna, el hablar de conocimiento y de ciencia nos remite a un sin fin de vías tanto en su concepción como en su construcción. Es por ello que la reflexión sobre cómo se construye el conocimiento histórico, cuáles son los métodos a seguir, el papel del investigador y los para qué de esa producción intelectual más allá del conocimiento en sí mismo, son interrogantes que subyacen a toda investigación, y en la medida que se resuelvan o intenten resolverse, resultan en la toma de posicionamientos epistemológicos y ontológicos que rigen y caracterizan todo el proceso.

De ahí que, no se pueda hablar de un solo método de investigación histórica, sino de métodos construidos a la par del objeto a investigar; es decir, realizar una investigación no significa únicamente generar un conocimiento sobre algo, sino generar y construir reflexiones sobre el método, lo cual también es un conocimiento.

Entonces, el presente texto está articulado a partir de las dificultades que tienen los alumnos de la licenciatura en Historia de la Facultad de Ciencias Sociales, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, para plantear un problema de investigación, para después mostrar las estrategias que hemos implementado para superar los obstáculos, de ahí que se parta desde nuestra experiencia que como docentes encargados de los seminarios de investigación hemos tenido.

I. Las problemáticas de los estudiantes en el transcurso de la investigación

La investigación sociohistórica es un proceso en el que se vinculan diferentes niveles de abstracción, se cumplen determinados principios metodológicos y se llevan a cabo diversos procesos científicos articulados, apoyados en teorías, métodos, técnicas e instrumentos adecuados y precisos para poder alcanzar un conocimiento sobre determinados fenómenos sociales (Rojas, 2010, p. 31). Plantear el problema de investigación no es tarea fácil en ningún momento de la vida académica, pero el momento más difícil es cuando

los estudiantes se encuentran en la licenciatura, porque para la mayoría de ellos es la primera vez que están frente a esta situación.

Para iniciar y adentrar a los estudiantes en la aventura de investigación, la malla curricular de la licenciatura en Historia está organizada en ocho semestres, el primero es de tronco común a las cuatro licenciaturas –Antropología Social, Economía, Sociología e Historia-, y es justo en este momento cuando los estudiantes deben cursar la unidad de aprendizaje “Metodología de las Ciencias Sociales”, la cual se vincula directamente de manera vertical con Epistemología de las Ciencias Sociales y de manera horizontal con otras unidades de aprendizaje relacionadas con la investigación. La razón del curso es presentar al estudiante un panorama general de los distintos métodos que se pueden utilizar al desarrollar una investigación científico-social, así como ponerlo en contacto con diversas técnicas, de las cuales puede echar mano para la realización de su ejercicio de indagación.

Pero la continuidad se corta porque no es sino hasta el quinto semestre que los estudiantes se vuelven a topar con otra unidad de aprendizaje vinculada directamente con la investigación, esta es “Introducción a la investigación histórica”. Como resultado del curso los jóvenes deben entregar un proyecto, con un tema definido y delimitado, planteamiento del problema, objetivos, estado de la cuestión, guía temática y calendario.

En secuencia horizontal, para el sexto, séptimo y octavo semestres se encuentran los Seminarios de tesis, esta continuidad se supone debía asegurar que al finalizar los tres seminarios los estudiantes tengan avances sustanciales en el trabajo de investigación. En el Seminario inicial de tesis se les sugiere a los alumnos presentar el 30% de avance de su tesis; el 60% en el Seminario avanzado y finalmente entregar un documento, en el octavo semestre, de por lo menos el 80% de la tesis (Plan de Estudios de Historia, 2010).

Se supone también que los seminarios deben estar acompañados por una serie de materias optativas tanto instrumentales como de carácter teórico-metodológico, que tienen el cometido de que las discusiones vertidas en dichos cursos sirvan de punto de partida y avance en el proceso de investigación. Sin embargo en la práctica, las optativas no se han podido articular del todo con los intereses de los estudiantes por diversas razones, ya sea por falta de planeación por parte de las autoridades lo que se vincula con la falta de profesores en ciertas áreas, o por la imposición de cursos según los intereses

de algunos profesores. No obstante, cuando hay posibilidades de trabajar de manera organizada, los resultados han sido muy satisfactorios.

Al finalizar los seminarios, los alumnos junto con los asesores deben presentar públicamente sus avances ante la academia y estudiantes para retroalimentar su trabajo a través de los comentarios que reciban de los asistentes. Los alumnos que no cumplan con los requerimientos mínimos y no acrediten estas unidades de aprendizaje, tendrán que re-cursarlas, debido a que por las mismas características de la unidad no se podrán aplicar evaluaciones extraordinarias (Plan de Estudios de Historia, 2010).

Parte de las características formales de los seminarios es que van aumentando en cantidad de horas para que los estudiantes puedan realizar su labor investigativa y por ello la carga académica va disminuyendo, de tal forma que para el octavo semestre, cursan sólo tres unidades de aprendizaje: “Historiografía mexicana siglo XX”, “Optativa libre” y el “Seminario final de tesis” con 10 horas/semana/mes, y a la par acreditan el Servicio Social. El seminario avanzado es de 8 horas/semana/mes y el inicial de 6 que se cursa en sexto semestre. Como se observa el tiempo que los estudiantes le pueden dedicar a la investigación es poco, a ello hay que agregar que muchos de ellos dejan al final la acreditación de los cursos de inglés o computación o el recursamiento de alguna otra unidad de aprendizaje, lo que ha dado como resultado que en muy contadas ocasiones hayan podido presentar avances del 80%.

Además, la falta de continuidad de los profesores en los seminarios y la casi nula capacitación en la enseñanza en torno a la investigación histórica se traduce en que algunos docentes reproducen prácticas caducas y añejas que no permiten al alumno avanzar en sus propios procesos investigativos. Amparándose en la “libertad de cátedra” se enseña de acuerdo a los propios parámetros y difícilmente se realizan trabajos colegiados al interior de las diferentes Academias. Y como no se han generado mecanismos que articulen y promuevan la retroalimentación de los profesores encargados de los seminarios, se ha generado entre los estudiantes un bajo nivel de satisfacción y poco ánimo para aprovechar los contenidos de los cursos que les son impartidos, pues solo se ven como un ejercicio más y una forma de acreditar la materia.

Todo ello, como es de suponerse, frena el avance siendo el mayor escollo el planteamiento del problema, que es el paso fundamental en donde se muestra todo el proceso de abstracción y construcción del objeto de estudio.

Así, al cabo del tiempo esta actividad termina por convertirse en frustración ya que se considera una tarea de mucha complejidad para los estudiantes universitarios.

Por otro lado, es importante también considerar el contexto heterogéneo en términos socioculturales y económicos de la población estudiantil de la Facultad de Ciencias Sociales, dado que el municipio de San Cristóbal de Las Casas, históricamente ha sido lugar de encuentro de personas provenientes de municipios indígenas, principalmente tsotsiles y tseltales, aunque también llegan jóvenes choles, zoques y otros provenientes de la Costa y de los Valles Centrales del estado. Este factor es trascendental en tanto que muchos estudiantes tienen problemas de comprensión del castellano porque su lengua materna es diferente, y dado que los profesores no sabemos comunicarnos en dichos idiomas, el proceso de diálogo e interacción se torna complicado. A ello hay que añadirle que la situación de la educación básica y media superior es de un alto grado de rezago, así que algunos de nuestros estudiantes tienen severas carencias en competencias básicas de lecto-escritura.

Otra de las características de nuestro estudiantado, es que algunos jóvenes se encuentran inscritos en la licenciatura sólo para obtener un título, el conocimiento queda reducido a un segundo plano. Aproximadamente el 50% de ellos no tenía contemplada como primera opción Historia. La mayoría quería ingresar a alguna Normal Superior, y algunos otros su elección de estudio era Derecho, Arquitectura, Enfermería, Contaduría, sólo por mencionar algunas. Así que llegan a cursar una licenciatura que no es, de primera instancia, a lo que se quieren dedicar, y al final la han escogido porque consideran que es más fácil que Economía porque no llevan matemáticas. Al respecto, hay que mencionar que muchos estudiantes con estas características, han terminado "enamorándose" de la disciplina y se han convertido en extraordinarios estudiantes con grandes aspiraciones dentro del ámbito de la historia.

Otra carencia a la que se enfrentan los alumnos es que no tienen claridad del objeto de estudio de la disciplina, ni conocen a profundidad las teorías, corrientes, escuelas o paradigmas historiográficos.

Por lo anterior, muchos de los estudiantes asisten a los cursos de investigación únicamente como requisito para aprobar los créditos que los llevarán a culminar su carrera, dando como resultado que el interés sea mínimo, lo

cual requiere por parte de los docentes estrategias didácticas que motiven e incentiven al estudiante a tener el gusto por la investigación.

En un plano ideal, en la medida en que se avanza en el proceso de indagación y se consultan datos empíricos, teorías y elementos históricos, el problema de investigación debe empezar a plantearse de forma cada vez más clara y precisa, pero la realidad de los estudiantes de la Facultad es otra, porque la complejidad del proceso, fundamentalmente en los primeros pasos, lleva a los estudiantes por sendas equivocadas que los alejan de su problema inicial debido a que descubren nuevos caminos u otros temas que son de su interés, lo cual resulta poco favorable, dado que esto los confunde y en muchas ocasiones optan por cambiar de tema, cuando no deciden abandonar la empresa, aun antes de haberla iniciado.

Otro punto de dificultad que hemos notado, desde nuestra experiencia docente, es la dificultad de integrar la teoría con la práctica, la discusión de conceptos a la luz del objeto de investigación, así como la construcción de categorías de análisis. Estos pasos, en muchos casos se perciben sólo como un mero requisito formal y de relleno, lo que nos habla de que el proceso de abstracción no se ha concretado.

II. Algunas estrategias en el proceso de aprender a investigar

Los que suscribimos este documento consideramos, y es parte de nuestros propios posicionamientos como docentes comprometidos con la formación de los estudiantes, que para lograr resultados eficaces, debemos de tomar en cuenta que la formación para la investigación debe ser la columna vertebral en cualquier programa. Sabemos que no todos los estudiantes se van a dedicar a la investigación y no todos tienen interés por ingresar a una maestría y posteriormente a un doctorado; pero aún para aquellos que sus gustos y desarrollo profesional lo dediquen a una actividad alejada de la academia e investigación, la experiencia que pueden adquirir en el proceso de desarrollo y construcción de un documento recepcional es totalmente indispensable y formativa, siendo justo en este momento cuando las dudas, los vacíos y demás dificultades se pueden superar y harán de cada uno de ellos verdaderos profesionales.

Así que, como parte de las estrategias que hemos integrado e implementado en nuestra práctica docente están las siguientes, aunque cabe mencionar que no han funcionado de la misma manera en todas las generaciones, ni han tenido el mismo impacto. Pero seguimos en el proceso de reflexión y autocrítica de nuestro quehacer, con la intención de que el proceso enseñanza-aprendizaje culmine en la consolidación de una verdadera cultura investigativa.

Uno de los puntos de partida que consideramos fundamentales es reconocer que todos nuestros estudiantes tienen conocimientos previos, elaborados y resignificados desde sus propias experiencias y proceso de profesionalización, de ahí que la evaluación diagnóstica sea de vital importancia, ya que además de permitirnos conocer las expectativas e intereses de los estudiantes, nos orienta sobre las habilidades y proyecciones de los jóvenes como historiadores.

Estos primeros encuentros nos ayudan a identificar los diferentes temas de investigación. Como es de suponerse la gama es muy variada, pero lo que sí es un rasgo distintivo es que muchos de ellos están planteando problemáticas relacionadas con sus lugares de origen, sobre la historia de su ejido o comunidad, sobre cambios que se han suscitado en diversas prácticas culturales como la brujería, el nahualismo, los carnavales, los diferentes rituales relacionados con la agricultura, cofradías, tenencia de la tierra, las haciendas, los ejidos, educación, educación indígena, en últimos tiempos temas relacionados con debates historiográficos, entre otros.

Estas problemáticas, nos han llevado a una revaloración de todo el entorno social, dando como resultado un cambio interpretativo del cuerpo mismo que sustenta la investigación. En este sentido, abrir los parámetros de "fuente histórica" ha sido un paso decisivo en nuestra experiencia docente dado que los estudiantes han mostrado una mayor destreza para contextualizar su objeto de estudio, además de analizar de manera más clara lo que se presenta como extraño; y así, llegar a una comprensión más amplia y diversa del proceso. Por lo tanto, fomentamos la apertura de lo que tradicionalmente se consideran fuentes históricas, o la materia prima del trabajo, no sólo en lo escrito, en el documento resguardado en algún archivo, sino en cualquier vestigio material, restos arqueológicos, en los mitos, en la historia oral o en

la literatura, la pintura, el cine, la arquitectura, la ciudad misma se puede convertir en una extraordinaria fuente histórica.

En un segundo momento, parte del trabajo constante con los estudiantes es sobre cómo historizar el objeto de investigación, de ahí que nos centremos en la relación espacio-tiempo, identificando las diferencias entre el tiempo histórico y el cronológico, los tiempos de larga duración y las coyunturas, los cambios y las permanencias. Al respecto algunos de los ejercicios que se realizan en grupo en términos dialógicos son la búsqueda de respuestas a preguntas relacionadas con sus objetos de estudio como, qué cambia, cómo cambia, qué se mantuvo, qué tan profundo fue el cambio. Estos ejercicios han ayudado a la hora de plantear la problemática, porque en muchos casos, lo que presentan son estudios de corte sociológico o antropológico. No queremos decir con esto, que vuelvan a levantar las fronteras disciplinares, sino que con la claridad de un objeto de estudio construido desde un enfoque teórico-metodológico, cualquiera que éste sea, se puede dialogar con otros métodos y teorías. Es decir, si no hay certidumbre en el punto de partida, que es el planteamiento del problema, todo lo demás (preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, categorías de análisis...) será tan movedizo y escurridizo, que muy difícilmente esa investigación podrá llevarse a cabo. Al respecto trabajamos arduamente en cómo historizar un proceso, y en marcar las diferentes percepciones del espacio-tiempo, dado que en varias ocasiones nos hemos encontrado que nuestros alumnos perciben que lo actual se replica exactamente igual que el pasado, de ahí la importancia de evidenciar el posicionamiento desde el cual se escribe.

Aunado a lo anterior, hacemos continuamente énfasis en la claridad de los posicionamientos ontológicos y epistemológicos. Al respecto partimos de considerar que toda investigación es un proceso y por lo tanto está en constante construcción y transformación y como tal toda ruta metodológica planteada en un inicio se puede ir modificando, y así mantener un diálogo fructífero con los sujetos/objetos de estudio y los marcos teórico-metodológicos planteados. Además, recalcamos continuamente que la percepción de la realidad no es independiente y apartada del investigador, sino un constructo social (Berger y Luckman, 1983) lo que da cabida a la experiencia y la manera en cómo los actores viven e interpretan la realidad.

Trabajamos constantemente sobre que el estudiante tome conciencia de que hay diferentes niveles de interpretación, uno relacionado con la delimitación espacio-temporal del objeto de estudio y los actores sociales; otro que versa sobre la interpretación de las diferentes fuentes de investigación (documentales, monumentales, orales, rituales), y otro nivel que está relacionado con la forma en que se estructura el discurso historiográfico. Al respecto según Jan de Vos (2004) hay diferentes formas de estructurar la obra por ejemplo, observa que hay una que parte desde el investigador y en la cual se reproduce el camino seguido para la obtención del resultado, la polémica que versa sobre la contraposición de diferentes puntos de vista; la narrativa que es la exposición cronológica de los sucesos; la sociológica que es mostrar el pasado como el presente y la comparativa en la que se resaltan las características contrapuestas de otros casos. Para que los estudiantes identifiquen estas diferentes estrategias, trabajamos sobre la lectura de diferentes textos a través de los cuales deben identificar la forma en cuanto a la estructura, cuáles son las características, manejo de fuentes, cuál es el objeto de estudio, los argumentos desarrollados, las posibles contradicciones, entre otros. Como es de suponerse este momento en el proceso de investigación es sumamente complejo y largo, pero una vez que se habitúan en hacer ese tipo de análisis el proceso se agiliza. Es de mencionar que el trabajo no lo hacemos solos, cuando se puede y el profesor de las otras unidades de aprendizaje es sensible al trabajo que se está realizando, colabora con el reforzamiento desde sus contenidos, lo cual hace que el avance sea significativo y más contundente.

Insistimos además, que los actores y situaciones se aborden desde su particularidad, como unos, únicos e irreductibles y para poder aprehenderlos bajo estas circunstancias es fundamental contextualizarlos. Entonces, si partimos de la particularidad, de la posibilidad de contingencia, se renuncia a la creación de leyes, porque éstas parten de las generalidades, de lo repetitivo.

Bajo la premisa de Morin (1999), el investigador es el punto de partida, porque no hay objeto observado sin observador, así la importancia recae, no en el objeto sino en el sujeto que conoce desde un contexto (espacio-tiempo) particular y carga de sentido lo observado. El investigador se convierte en un sujeto activo en la construcción del conocimiento, entre otros aspectos porque lleva a cabo un proceso de reflexión y abstracción de la realidad (que no

tiene una existencia por sí) para poder ser problematizada y construir el objeto de estudio, analizado desde las categorías propuestas por el investigador.

Por lo tanto, el paradigma positivista que considera que la realidad está dada y que el investigador se acerca a ella para manipularla y controlarla debe ser superado, dando paso a las propuestas orientadas a ver la realidad como un constructo social, como ya se ha dicho; lo que conlleva también a que esta construcción particular, subjetiva y contextual del investigador sea una interpretación y además una acción reflexiva.

Puntualizamos también que la discusión de los conceptos y su "caracterización", se deben hacer bajo la idea de que son flexibles y que orientan direcciones en las cuales mirar (Blumer, 1969), y utilizarse no como encajonamientos rigurosos que encuadran y delimitan tanto al investigador como a los objetos/sujetos de estudio.

Es fundamental además que se considere que toda investigación trabaja con discursos, los cuales están construidos individual y colectivamente, y en ellos subyacen interacciones simbólicas que nos hablan de procesos históricos y sociales, lo que nos remite otra vez a la idea de que la realidad no tiene una existencia por sí, sino que se construye y es justo a través del lenguaje que se hace comprensible para nosotros, en tanto que los sujetos hablan o escriben representan en ese decir la realidad, por lo tanto nos enfrentamos por un lado a la idea de que los relatos construyen una interpretación de la realidad, y por el otro, que el relato en sí mismo es una construcción. El enfoque adoptado del constructivismo social considera que la realidad se construye en interacción social, bajo un horizonte de significados mediados primordialmente por el lenguaje (Mead, 1993).

Este constructivismo privilegia el análisis de los discursos y sus consecuencias en la construcción de los significados. Los discursos pues son considerados como actos de comunicación en los que se despliega "a) un uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y c) la interacción en situaciones de índole social" (Van Dijk, 2003:23).

Vistos así, los discursos son fenómenos sociales y culturales, no aislados, sino en interacción con otro (ya sea en la conversación o en la lectura) en contextos específicos sociales y culturales. Los usuarios del lenguaje utilizan activamente los textos como miembros de estructuras sociales, grupos, comunidades o culturas y combinaciones complejas de roles e identidades

(Van Dijk, 2008). El discurso oral o escrito pude estar constituido por una compleja jerarquía de diferentes actos en distintos niveles de abstracción; es decir, al mismo tiempo en un discurso podemos encontrar diferentes funciones sociales e interacciones en diferentes niveles que van desde lo local hasta lo global (Van Dijk, 2008).

Todo proceso de investigación debe además ser dialógico entre planteamientos y postulados teóricos-metodológicos y lo empírico, ese ir y venir es lo que hace que la construcción de conocimiento sea vista en devenir. Este continuo movimiento en la investigación, más que verse como una debilidad, se debe observar como una fortaleza porque abre caminos a nuevas hipótesis, discusiones e interpretaciones sobre los fenómenos estudiados.

En lo que respecta a las estrategias de investigación, éstas deben plantearse acordes a la metodología y por supuesto al objeto de investigación. Por ejemplo, si se decide por la historia oral y las entrevistas a interlocutores claves como estrategia de investigación es porque se requiere poner atención en la "tensión que genera la confluencia de distintos procesos heterogéneos –provenientes tanto de la historia individual como colectiva de los actores implicados- en un encuentro intersubjetivo" (Baz, 1999:78). Centrarse en el campo de la subjetividad coloca en la intersección de tramas de significación tanto de lo individual como de lo colectivo.

El sujeto, al constituirse como actor social (individual o colectivo) revela un "excedente de sentido" de sus propias experiencias porque está contenido en un tejido social, desde el cual da sentido a su singularidad. Esta dimensión colectiva contiene varios planos,

> [...] el orden simbólico representado por el lenguaje en tanto campo transindividual por excelencia; las instituciones que constituyen el campo normativo y el territorio de la intersubjetividad [...] Estos planos son fundantes y sostén de la singularidad, es decir de los procesos de diferenciación e individuación (Baz, 1999:78).

Es entonces la entre-vista en donde se recrea este juego intersubjetivo y se le da sentido a lo vivido, son justo ventanas que se abren para ver y significar procesos individuales y colectivos, "es el acceso a los entramados simbólicos que son el sostén de la experiencia humana" (Baz, 1999:78).

Esta estrategia de investigación, parte del supuesto de que es una plática entre iguales, entre el investigador y el interlocutor ayuda a "[...] capturar la experiencia vivida de los participantes para así poder entender sus perspectivas de significado" (Janesik, 2000:249). Las entre-vistas a profundidad por ejemplo, brindan la oportunidad de conocer experiencias, creencias, emociones y significados de los interlocutores, porque a partir de su narración evocan momentos de vida no de manera aislada, sino bajo elementos contextuales. Los interlocutores al expresar sus experiencias y los significados atribuidos a éstas, abren la posibilidad de que su narración se convierta en una reconstrucción reflexiva de su propia historia.

Para cerrar este apartado, es necesario comentar que como todo proceso en el que se construyen artificios para poder realizar una interpretación hay limitaciones, tanto en el transcurso de la propia investigación como en la información recabada. En cuanto a la abstracción de la realidad y construcción de un sujeto/objeto de estudio que se hace desde un enfoque, conlleva una selección y una postura que dirigen la visión, lo cual hace que haya aspectos que no sean tomados en cuenta.

En cuanto a la información obtenida, ya sea a través de documentos y/o cualquier vestigio humano, entrevistas, censos, y demás, no debemos olvidar que nos enfrentamos a lo que en estas fuentes hay, a la selección que los interlocutores quisieron compartir o dejar por escrito; es decir, ellos mismos ya hicieron una selección sobre lo dicho.

Por lo tanto, toda investigación y su proceso resultan una interpretación realizada desde una perspectiva en particular, en la que se cruzan discursos, teorías, metodologías y justo entender esa intersección y hacerla entendible en un documento donde se muestren los hallazgos de manera lógica y coherente es lo que hace tan satisfactoria la odisea de investigar.

III. Consideraciones finales

Finalmente para el caso de los docentes consideramos necesario incentivar el trabajo colegiado, siendo este multidisciplinar, y rescatando el trabajo académico que se realiza en las cuatro licenciaturas que se imparten en la Facultad. En los que respecta a las academias, consideramos pertinente,

recomendar que se realicen reuniones intersemestrales y que los docentes que imparten las materias de investigación compartan el trabajo realizado con los estudiantes; es decir, que se realicen intercambios académicos, para socializar estrategias didácticas, bibliografía, publicaciones y la experiencia obtenida en los grupos. Esto evitará que cuando los estudiantes trabajen con diferentes docentes, se encuentren ante la situación de desacreditar el trabajo realizado con anterioridad.

En cuanto a los estudiantes es importante atacar de manera frontal las debilidades relacionadas con la lectura, redacción y comprensión de textos; y así mismo trabajar en sus fortalezas, como es el caso de las habilidades que tienen en el uso y manejo de las tecnologías de información. El saber aprovecharlas y maximizar las potencialidades del internet, de las redes sociales, de programas especializados en análisis de la información, de plataformas educativas y más, puede significar un avance sustancial en la búsqueda de información tanto de fuentes documentales como de bibliográficas.

Aunque los esfuerzos y el empeño en inculcar en los estudiantes de la licenciatura en Historia una cercanía con la investigación, no hemos tenido los resultados esperados dado que en el transcurso, muchos jóvenes se desalientan y deciden abandonar la empresa de culminar con su trabajo de tesis optando por el seminario de titulación, el cual cubriendo ciertos requisitos y con un trabajo desarrollado como tesina, pueden obtener la titulación. Otros deciden titularse por promedio, los que tienen más de 9.5; y otros, pasaran a ser un número más de nuestros egresados, sin estar titulados.

Al final todos estos esfuerzos están encausados para que los estudiantes creen un pensamiento y una conciencia histórica, que parta de su presente y que conlleve la consideración de que las sociedades no son estáticas, que en esa transformación los procesos pasados constituyen las condiciones del presente y de que cada uno, como parte de la sociedad tiene un papel en el proceso de transformación social, y por tanto el pasado es constitutivo del individuo (Sánchez, 2006).

Fuentes de información

Aldana, G. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. En: *Revista Pedagógica y Saberes*. No. 26. Primer semestre.

Aldana de Becerra, Gloria Marlén, “Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes Educación y Educadores” [en línea], 11 (Diciembre-Sin mes 2008.) [Fecha de consulta: 26 de octubre de 2015] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411205> ISSN 0123-1294

Casanova, Julián. (1997). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.

De Espinosa, Lamo. (1990). *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*, Madrid: Editorial Siglo XXI-CIS.

De Vos, Jan. (2004). “La memoria interrogada” en *Desacatos*, núm. 15-16. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS- Sureste).

Fontana, Josep. (1991). *Historia*: *Análisis de pasado y Proyecto Social*, Barcelona: Editorial Crítica.

González Aguledo, Elvia María. (2000). “Un currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales”. México: Editorial AdeA Medellín.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*, México: Editorial Mc. Graw-Hill.

Mendiola, Alfonso y Zermeño Guillermo. (1995) “De la historia a la historiografía. Las transformaciones de una semántica” en *Historia y Grafía*, Núm. 4, México: Universidad Iberoamericana.

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.

Plan de estudios de la carrera en Historia. (2010). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas.

Rojas Soriano, Raúl. (2010). *Guía para realizar investigaciones sociales*, México: Plaza y Valdés.

Sánchez Quintanar, A. (2006). Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Stone, Lawrence. (1986). *El pasado y el presente.* México: Fondo de Cultura Económica.

Valdés, Mario J. (1995). *La interpretación abierta: Introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Ámsterdam. Rodopi.

Van Dijk Teun A. (2003) "El estudio del discurso" en Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, España: Editorial Gedisa.

_______. (2008) "El discurso como interacción en la sociedad" en Van Dijk (Comp.), El discurso como interacción social. *Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. España: Editorial Gedisa.

Wallerstein, Emmanuel. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI-Universidad Nacional Autónoma de México.

Xirau, Ramón. (1995). *Introducción a la historia de la Filosofía*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zavala, Lauro. (1998). *La precisión de la incertidumbre: posmodernidad, vida cotidiana y escritura.* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Plan de estudios de 1970 de la Escuela Nacional de Artes Plásticas: Enseñanza de la Historia en las Artes Visuales

Alaíde Ixchel ROMERO HERNÁNDEZ
// Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Alaíde Ixchel Romero Hernández. Estudió la Licenciatura en Historia en la FFyL-UNAM. Actualmente se encuentra trabajando en la elaboración de su tesis: "La enseñanza de la Historia en la Licenciatura de Artes Visuales de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. Análisis curricular de contenidos históricos en los planes de estudio 1970-2013". Es miembro del seminario de investigación "Educación y usos públicos de la Historia" a cargo del Dr. Sebastián Plá Pérez en el IISUE. ixroha@gmail.com

Resumen // Se aborda el análisis respecto a los contenidos históricos propuestos en el plan de estudios de 1970 de la Licenciatura de Artes Visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y su respectivo programa, a partir de los siguientes ejes: qué contenidos históricos se enseñan, cómo se enseñan, para qué se enseñan y por qué se enseñan.
El interés de revisar cómo se estructura la enseñanza de la historia en el discurso institucional que propone la ENAP (actual Facultad de Artes y Diseño), cuyo estudio es posible a través de la revisión de su plan de estudios, surge a partir de considerar la relación Historia-Artes Visuales como un vínculo indisociable y sumamente necesario para la producción artística. El tener elementos que propicien un pensamiento histórico, así como herramientas para comprender la historia y cómo se construyen los discursos históricos, contribuirá a que el artista genere una visión sobre el devenir que aterrice en su propia obra, a partir de la historia del tiempo presente.
Palabras clave // ENAP, plan de estudios, Enseñanza de la Historia, Artes Visuales

La investigación en torno a los problemas y desafíos que enfrenta la enseñanza de la Historia en diversos contextos educativos ha encontrado un escenario fértil que ha permitido ampliar la perspectiva de estudio y explorar nuevos horizontes para nutrir el debate sobre la pertinencia de la inclusión de la Historia en la búsqueda de mejores aprendizajes. Sin embargo, las preguntas ¿para qué sirve la Historia, por qué enseñar Historia, cómo enseñarla, a quién enseñarla y qué enseñar?, continúan planteando nuevas interrogantes y evidenciado problemáticas sobre las que aún queda mucho por trabajar.

En ese sentido, el presente texto –que forma parte de una investigación más amplia para obtener el título de licenciada en Historia-, busca contribuir a esclarecer esta serie de preguntas desde un panorama que ha sido poco abordado y cuyo estudio presenta aún muchos vacíos por resolver: La enseñanza de la Historia en el ámbito de la educación artística profesional, específicamente dentro de la Licenciatura de Artes Visuales en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México. La necesidad de pensar por qué y para qué se enseña Historia en la formación de artistas visuales a nivel profesional, surgió a partir de la hipótesis que considera la relación Historia-Artes Visuales como un vínculo indisociable y sumamente necesario para comprender la producción artística en su tiempo.

A partir de la revisión de los planes y programas de estudio propuestos desde la formación de la licenciatura en 1970, pretendo ubicar cuál es la función que cumple la enseñanza de la Historia, al menos dentro del discurso institucional, así como identificar cuál es el papel que se le da a la Historia en la formación profesional de artistas visuales, a partir de los siguientes ejes: qué contenidos históricos se enseñan, cómo se enseñan, para qué se enseñan y por qué se enseñan.

Aunque el proyecto original extiende el análisis hasta llegar al plan de estudios aprobado en el 2013 y vigente desde 2015, para los propósitos del presente trabajo, me referiré únicamente al plan de 1970.

I. Breve historia de la Facultad de Artes y Diseño, Universidad Nacional Autónoma de México

La Facultad de Artes y Diseño fundada originalmente como la Academia de San Carlos en el siglo XVIII, se ha conformado como uno de los principales centros de educación artística profesional en el país. Su historia se remonta a los talleres de dibujo y grabado fundados por encargo del rey Carlos III de España, con el propósito de mejorar la calidad artesanal en la producción de la moneda. De dichos talleres, surge La Real Academia de las Nobles Artes de San Carlos fundada en 1781, primera en su clase en todo el continente americano.

La escuela dejó de laborar en la Casa de Moneda por cuestiones de espacio y se trasladó a lo que había sido el Hospital del Amor de Dios -predio en el que se encuentra hasta la fecha- ubicada sobre la calle de Academia esquina con la calle de Moneda en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

En el año de 1910, la Academia pasó a ser parte de la Universidad Nacional de México y en 1929 cuando fue establecida la autonomía universitaria se dio una separación de las disciplinas impartidas en la Academia. La Escuela de Arquitectura se trasladó a Ciudad Universitaria como Facultad de Arquitectura en 1953 y la Escuela de Pintura y Escultura se instaló en Xochimilco en 1979 bajo el nombre de "Escuela Nacional de Artes Plásticas". El espacio original de la Academia en el Centro Histórico funciona con el mismo nombre –Academia de San Carlos- ahora como División de Estudios de Posgrado en Artes Visuales.

Por disposiciones reglamentarias de la Legislación Universitaria, el Consejo Universitario aprobó el 21 de marzo del 2014, la transformación de la ENAP –Escuela Nacional de Artes Plásticas- en Facultad de Artes y Diseño. Cuenta con tres licenciaturas: Licenciatura en Artes Visuales, Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual, y Licenciatura en Arte y Diseño, que se imparten en el plantel Xochimilco y desde el 2010 también en Taxco. Actualmente es administrativamente responsable de la Licenciatura en Cinematografía, que se imparte en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos de la UNAM.

II. Escuela Nacional de Artes Plásticas, Universidad Nacional Autónoma de México. Plan de 1970

En 1966, se realizaron algunas modificaciones a la estructura de la enseñanza de las artes en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, buscando incluir nuevas materias y enfoques que enriquecieran el aprendizaje del artista. Se elaboró finalmente un nuevo plan de estudios para la Carrera de Escultura pero las transformaciones propuestas resultaron poco prósperas, "originando una crisis y la deserción entre los estudiantes que se fue acentuando en poco tiempo, obligando a efectuar pequeños cambios en las materias, que llevaron finalmente a una revisión profunda de los planes de estudio en 1970" (Tous, 2013, p. 184). Dicha revisión fue consecuencia también, de la influencia que ejerció en la institución el cambiante panorama social, en el que:

> El rápido desarrollo industrial comenzó a alterar la forma en la que se desenvolvía la sociedad en distintos aspectos, entre ellos, la manera en la que era percibido el arte, dando como resultado una necesidad de adaptar, renovar y actualizar las técnicas con las que el artista se había desenvuelto hasta entonces. (ENAP, 1970)

Según el plan de estudios de la carrera de Artes Visuales, aprobado por el H. Consejo Técnico el 17 de diciembre de 1970, existía un grupo de alumnos y docentes que denunciaban:

> La esclerosis y el arcaísmo en la enseñanza de las Artes Plásticas... habían tomado conciencia de lo inadaptado de su formación en relación con las necesidades sociales del Siglo XX, dejando escapar, por estas deficiencias, el arte que está a punto de hacerse y rehacerse. [Consideraban que como] la vitalidad de las Artes Visuales contemporáneas dependen del profundo conocimiento de las ideas y de los descubrimientos que nos rodean. (ENAP, 1970)

Resultaba indispensable criticar un sistema de enseñanza que se sentía rebasado y que no tenía correspondencia con "el universo artístico del presente". (ENAP, 1970)

Este nuevo plan preveía con la llegada de las transformaciones impulsadas por el desarrollo tecnológico imperante:

> Un futuro de ampliación y de reproducción masiva de objetos que situaba a la escuela frente a la obligación de actualizar la enseñanza de las Artes Plásticas y de romper con el viejo mito académico de que este tipo de escuelas debe estar dedicado a la formación de artistas. Con este programa, se intenta colocar al egresado de la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la especialidad de Artes Visuales, abriéndole una diversidad de posibilidades dentro del mundo actual, ya que la obra de arte debe situarse en relación con la intencionalidad de la época. (ENAP, 1970)

La propuesta curricular del plan, así como la necesidad de reestructurar los aprendizajes del egresado, parten del reconocimiento de que los procesos a los que se adscribía el ejercicio de las artes plásticas tradicionales-pintura, escultura y grabado- no eran ya suficientes para las exigencias de un panorama sociocultural y económico que comenzaba a reconocer otras formas de expresión, correspondientes al desarrollo técnico de la época, a la influencia de los movimientos artísticos contemporáneos y a nuevas condiciones en el mercado del arte. Por ello, el estudiante debía cursar un tronco común que le brindara la oportunidad de entender y manejar técnicamente cada una de las especialidades, para así ampliar las perspectivas del ejercicio de su profesión dentro del mundo laboral.

Una de las características fundamentales de esta reforma curricular, fue la eliminación de las carreras de pintura, escultura y grabado, para crear una Licenciatura de Artes Visuales. Se partía de la idea de que el egresado pudiera expresarse plenamente a partir de cualquier medio mediante el dominio de un lenguaje visual, entendido como un conjunto de prácticas vinculadas al ejercicio de las Artes Visuales a través de una gran diversidad de técnicas, soportes y espacios aptos para la producción artística, que terminaría por sustituir la idea de “artista”.

El propósito de generar una mayor apertura en torno a las concepciones de “lo artístico” y las actividades propias del “artista”, convertido ahora en un profesional de las artes visuales, consistía en incorporar en la enseñanza, estrategias y procesos de producción artística que rompieran con el concepto

clásico y tradicional de las artes; lo cual hablaba de un momento de ruptura fuertemente influenciado por los discursos del arte conceptual surgido tras la Segunda Guerra Mundial y que tenían como antecedente al movimiento dadaísta, que tuvo su auge en los años veinte y que estuvo encabezado por Marcel Duchamp con sus "ready made":

> Desde el impresionismo la pintura se ha convertido en materia, color, dibujo, textura, sensibilidad, sensualidad – la idea reducida al tubo de pintura y la contemplación a la sensación. El ready made es una crítica del arte "retiniano" y manual... Duchamp denuncia la superstición del oficio. El artista no es un hacedor; sus obras no son hechuras sino actos (Paz, 2008, p.33).

La postura que comenzaba a tomar fuerza durante los años sesenta y setenta abría paulatinamente una discusión que se ha prolongado hasta nuestro tiempo, respecto a las posibilidades del arte y sus límites en un mundo en el que las manifestaciones artísticas ampliaban su campo de acción y cuestionaban las nociones que concebían a la obra de arte como un objeto puro. Eventualmente estas transformaciones trajeron consigo la pérdida de legitimidad de las narrativas que solían sustentar a la obra de arte e hicieron evidente que las nuevas prácticas artísticas difícilmente podían ser estudiadas bajo la mirada convencional de la Historia del Arte (Albarrán, 2010).

Dentro de ese panorama, la Escuela Nacional de Artes Plásticas, llegó a la conclusión de que la enseñanza profesional de las Artes Visuales debía contemplar dentro de sus objetivos, la inclusión de asignaturas que brindaran nociones sobre el arte que se hacía en el momento además de pintura, escultura y grabado, como performance, arte acción, instalación, arte-objeto, collage, etc.

Según Efland, Freedman y Stuhr (2003) se advertía en la "vocación transgresora del pop art, los happenings, las películas de arte y las mezclas de diferentes medios, una respuesta interesante y estimuladora del medio artístico que por su calidad provocadora, fue caracterizada por algunos como carente de profundidad e irreverente" (p.59). Esta renovación enfocada en las posibilidades artísticas que brindaban los nuevos medios de experimentación visual, rompía con los cánones tradicionales que hasta entonces habían

hecho de la Historia del Arte una disciplina capaz de abordar a la obra de arte a partir de su especificidad (Albarrán, 2010).

Con el nuevo proyecto de actualización al Plan de estudios se esperaba actualizar “el lenguaje [de las Artes Visuales, como] un medio de expresión y de comunicación, al mismo tiempo que se [buscaba contribuir] de una manera armónica en el desarrollo social, económico e industrial de México” (ENAP, 1970). Se buscó que este tipo de lenguaje le brindara al egresado herramientas para su incorporación en medios de comunicación como: Cine, Televisión, Publicidad, etc. Así como en procesos industriales, técnicos y estéticos (ENAP, 1970). Así mismo, se quiso “impulsar y transformar la producción artística del país” (ENAP, 1970) mostrando una preferencia por ciertas corrientes artísticas del momento: arte urbano, cinético y lumínico.

Algunos de los objetivos del plan de estudios se caracterizaron por manifestar de manera evidente la preocupación por insertar la producción artística nacional de la época dentro de las dinámicas que imponían las prácticas artísticas contemporáneas, así como los espacios desde los que se comenzaba a legitimar la producción artística, como el mercado del arte y los museos. Por ejemplo, se buscaba lograr un equilibrio entre la especulación teórica y el desarrollo práctico y se manifestaba que existía una inoperancia de la delimitación entre pintura, escultura y grabado. El alumno debía comprender la variedad práctica y teórica que integra al arte moderno por lo que la escuela tenía que ofrecer las condiciones materiales y técnicas para que maestros, alumnos e investigadores pudieran realizar obras en las corrientes arte-tecnología mediante la incorporación a la enseñanza de prácticas como el desarrollo de conjuntos seriales, movimiento, estructuras lumínicas, arte abierto a la participación del espectador y conceptos como la multiaplicabilidad de la obra de arte. (ENAP, 1970)

Aunque el esfuerzo se concentró en la enseñanza de nuevas técnicas artísticas también se incorporaron materias teóricas: una asignatura de corte histórico –Taller de Teoría e Historia del Arte o Seminarios numerados- desde primero a sexto semestre, en una carrera de ocho semestres de duración. De un total de 44 horas semestrales divididas entre 3 materias (Educación Visual y Adiestramiento Técnico), el Taller de Teoría e Historia del Arte ocupaba 5 horas y 10 créditos de 49 semestrales; es decir que de un total de 374 créditos en total, la asignatura de historia poseía un valor de 60 créditos.

A pesar del aparente interés por la integración entre materias teóricas y prácticas, la historia no es en realidad de gran valor curricular, como se observa en la proporción de créditos con respecto a las demás materias. Por otro lado, el Taller de Teoría e Historia del Arte sólo se enfoca en contenidos específicamente históricos de 1º a 4º semestre con los subtemas: en 1º de Historia del Arte I, en 2º Historia del Arte II, en 3º Historia del Arte Moderno y en 4º Historia del Arte Moderno en América Latina; durante 5º y 6º semestre, el taller está enfocado en la teoría del arte y aborda temas relacionados con la sociología del arte y la teoría de la comunicación, que si bien trata asuntos relativos a la historia, no son en realidad considerados como tal en el planteamiento curricular.

Los objetivos de cada una de las asignaturas son expuestos de manera muy breve, en forma de desglose de contenidos. Cuando se estudia Historia del Arte I y II, el eje principal es presentado como el análisis en torno a "los problemas de la historificación del Arte a partir del problema fundamental del cambio de estilo" el primer semestre y la "problemática de la historificación del arte moderno" en la segunda parte (ENAP, 1970). En estos apartados, se fomenta la lectura de autores como Hegel, Hipólito Taine, Wilhelm Dilthey y Oswald Spengler. En principio, hablar sobre la "historificación del arte" podría aludir a la obra de arte como algo a lo que se le confiere un carácter histórico a partir de reflexiones filosóficas decimonónicas. La historia del arte se presenta bajo un esquema que plantea la evolución y el progreso subsecuente y lineal en los estilos artísticos, sin abordar los contextos y procesos que implicaría analizar la producción de la obra en su especificidad histórica.

En el tercer semestre se busca que el estudiante comprenda los procesos históricos que han conformado el arte moderno, teniendo como punto de partida el concepto de "fenómeno artístico". Durante esta etapa formativa se hace énfasis en el estudio de las diversas corrientes que surgieron en "la modernidad" –durante el siglo XX, después de la I Guerra Mundial- tales como las vanguardias artísticas, impresionismo, anti-impresionismo, naturalismo, simbolismo, las vanguardias rusas de los veintes y el manifiesto de los ismos. También se incorpora la reflexión sobre conceptos como burguesía e imperialismo.

En la bibliografía recomendada para la asignatura "Historia de Arte Moderno" se encuentran autores como Georg Lukács, quien influenciado por el pensamiento hegeliano y marxista, realizó importantes aportaciones respecto a la relación entre arte y realismo (Quesada, 1981). La corriente artística del realismo, en contraposición con el arte romántico, buscaba orientar la obra de arte hacia temáticas relacionadas con la vida cotidiana, el incipiente desarrollo industrial provocado por la revolución industrial y la sociedad de clases. Otro de los autores que aparecen mencionados, es Arnold Hauser, quien posee en su obra una fuerte influencia de Lukács y es conocido en el campo por elaborar una historia del arte que analiza los fenómenos artísticos en relación con el contexto social e histórico en el que surgen, especialmente por su célebre libro "Historia Social de la Literatura y el Arte" escrito en 1969.

Hasta este momento se puede identificar en las propuestas temáticas de 1º, 2º y 3er semestre, un planteamiento argumentativo construido a partir de un eje temporal lineal y progresivo. El primer año y medio el alumno pudo obtener una visión general sobre el origen del arte que le brindó elementos para articular desde sus aprendizajes, una línea del tiempo tradicional, en la que se contemple "el orden" y la secuencia en la que han ido ocurriendo ciertos pasajes de la historia. De esta forma el estudiante recupera únicamente acontecimientos considerados significativos desde la perspectiva de la historia del arte occidental y no adquiere conocimientos sobre las diferentes posibilidades que existen de construir la historia, la existencia de discursos alternos, ni de las situaciones particulares que han llevado a privilegiar una manera de contar la historia. Sin embargo, pese a seguir una estructura convencional que parte del pasado más remoto y poco a poco "avanza" hacia el presente, sugiere la lectura de autores que más que definir una postura única, podrían brindar elementos para debatir esas nociones.

En cuarto semestre se planteó un acercamiento a la historia del arte moderno en América Latina. El objetivo de esta materia se presentó como el "conocimiento de la formación de la modernidad artística Latinoamericana". (ENAP, 1970) Durante este periodo se busca ahondar en torno a conceptos como subdesarrollo y autonomía cultural. Uno de los apartados del temario es la "caracterización correcta del subdesarrollo" (ENAP, 1970) y se pretende que a lo largo del semestre se discuta sobre el subdesarrollo como un fenómeno histórico característico de la modernidad en el que América Latina es

una región subordinada a los llamados países del primer mundo. Se concibe la necesidad de analizar el panorama "histórico-social" del estado del arte en América Latina antes del subdesarrollo (ENAP, 1970). El estudio se remonta al pasado mesoamericano y al periodo virreinal, desde donde se infiere que el subdesarrollo se asume como un fenómeno cuyos orígenes son rastreables desde la conformación de las culturas prehispánicas, la posterior conquista y colonización del territorio. Cuando se trabaja el tema de autonomía cultural, uno de los ejes para su reflexión, es la relación entre lo universal y lo particular en la cultura.

Se advierte que el discurso sobre las condiciones históricas de América Latina y del arte que se produce en la región toma por verdadera la noción de que hay un único camino de construcción posible para las sociedades. El subdesarrollo sólo puede existir como categoría de análisis si se establece que existe un progreso común para todas las poblaciones sin importar la región o sus características particulares. La cultura occidental se convierte en el parámetro para valorar el "desenvolvimiento" de las demás culturas que se asumen como "periféricas". La idea de *desarrollo* contiene en sí misma la concepción de una evolución lineal y progresiva a la que habría que aspirar unívocamente. De igual manera se considera que cada uno de los alcances "logrados" por los países desarrollados, conlleva sin lugar a dudas hacia una mejora de las condiciones sociales y no se cuestiona que más allá de que cada cultura conciba para sí misma un ritmo de "desarrollo" distinto, no existe un objetivo último o meta que lleve a las sociedades a competir por alcanzarlos. Tampoco se cuestiona que el concepto de desarrollo puede ser inoperante para muchas regiones del mundo, que no comparten los mismos referentes socioculturales.

En 5º y 6º semestre las materias dejan de ser de corte específicamente histórico y se convierten en asignaturas de teoría del arte relacionadas con enfoques sociológicos y psicológicos. No obstante, siguen siendo consideradas dentro de las asignaturas "de historia" pues están ubicadas como parte del "Taller de Teoría de Historia del Arte" (ENAP, 1970). La parte primera de este bloque temático, ubica el fenómeno artístico como un proceso social en el que se entiende a la sociedad como un organismo estructural que está mediado por elementos culturales, económicos y políticos-ideológicos. Consideran también la problemática de los avances tecnológicos que han

configurado ciertas dinámicas sociales típicas de una sociedad "industrial avanzada" (ENAP, 1970) y su influencia en la producción artística, así como su relación con fenómenos como "la enajenación" (ENAP, 1970).

A pesar de que dichos procesos podrían considerarse característicos de una forma específica de pensar el mundo a partir del desencanto provocado por catástrofes como la Segunda Guerra Mundial, el excesivo despliegue tecnológico que no contribuía a generar mejores condiciones de vida y en general el cuestionamiento alrededor de los aparentes avances positivos que habían llevado a la sociedad a un punto crítico, el programa de la ENAP en 1970 parece analizar los eventos particulares de la época desde una perspectiva que los contempla como algo constitutivo de su realidad y en ese sentido, los menciona como parte fundamental de una estructura de enseñanza sobre la historia, pero los despoja de un sentido crítico que haga hincapié en la problematización de los acontecimientos.

La postura institucional frente a procesos cruciales de un momento específico, es mantenerse aparentemente "neutral" y presentar a los alumnos un panorama general de las problemáticas que pueden analizarse dentro de la Historia del Arte asumiendo como absolutas ciertas concepciones sumamente discutibles; para ejemplificar esta situación sólo basta observar cómo se nombran ciertos subtemas: "Caracterización *correcta* del subdesarrollo" y objetivos: "Establecer la *correcta* relación entre el arte y la estructura social." (ENAP, 1970)

El plan de estudios de 1970 tuvo como punto de partida el insertar la producción artística del país en el marco internacional del arte. Las actualizaciones propuestas desde la transformación de las carreras de pintura, escultura y grabado en una licenciatura que incluía nuevos medios de producción, tendieron a favorecer contenidos que le dieran al alumno la capacidad de vincularse con manifestaciones alternativas que ampliarían su campo de acción artístico. No obstante, el discurso institucional no contempló la necesidad de reestructurar las asignaturas de corte histórico de manera que correspondieran con las formas vigentes de hacer arte.

La producción del arte en este contexto planteaba la inoperancia de categorías que hasta entonces le habían servido a la Historia del Arte para definir, cuantificar y clasificar al objeto artístico. Las expresiones artísticas que surgieron después de "la emergencia del conceptualismo" y cuyo carácter

"teórico-reflexivo" era preponderante (Albarrán, 2010, p. 38), no podían ser evaluadas con la misma metodología que le había servido a la disciplina histórica tradicional, por lo que la incongruencia del plan de estudios de 1970 residió en la ausencia de propuestas de renovación historiográfica que se ajustaran al arte del presente y que tuvieran en consideración que "las funciones, los objetivos, los ámbitos discursivos y los mecanismos de legitimación del arte" (Albarrán, 2010, p. 39) respondían a condiciones socioculturales distintas.

Para que el alumno tuviera un acercamiento crítico a las innovaciones planteadas por el plan de estudios, la enseñanza de la Historia tendría también que haber sido objeto de actualización. La Historia del Arte como una "narración unidireccional, coherente, progresiva y evolutiva" había perdido vigencia puesto que se comenzaba a hacer necesaria cada vez más una historia del arte que permitiera comprender al presente.

III. Consideraciones finales

Aunque en el plan de estudios analizado se buscó que la historia permitiera contextualizar la situación social en la que surgían las obras de arte y de algún modo se invitó a la reflexión en torno a los procesos históricos para la comprensión de las propuestas artísticas de cada época, la enseñanza de la historia estuvo enfocada en el análisis de los cambios que se dan a través del tiempo en la producción de obras de arte. Es decir, hubo un interés en que el alumno conociera cuáles han sido las etapas de transformación del arte y en segundo término, cuáles han sido las condiciones que han propiciado tales cambios o en su caso, permanencias.

Se retomó la lectura de historiadores, críticos y filósofos ya mencionados aunados a otros más como Hegel, Dilthey, Collingwood, Bajtin, Adolfo Sánchez Vázquez, sin embargo se seleccionaron textos que no pueden propiciar por sí mismos un pensamiento crítico respecto a sus postulados sobre el arte y la historia y que dan nociones muy generales y superficiales sobre la etapa formativa a la que se adscriben en el currículo. La elección de la bibliografía básica sugerida para enseñar a los alumnos las diversas etapas que componen a la Historia del Arte, así como los nuevue adoptao presentee

de este tipo, requiere por lo tao que las pra en el mundo del arte al que se insertan. iento de los procesos procesos que comienzan a surgir en el mundo del arte "contemporáneo", no es suficiente para generar un acercamiento distinto al objeto de estudio.

La Historia del Arte que adoptó el plan de estudios continuó sujeta a los predicados de una disciplina que al pretenderse científica se adscribía a criterios metodológicos agotados, es decir, insistía en estudiar los fenómenos históricos de manera lineal y progresiva para explicar la llegada a un momento en el que incluso el arte parecía "negar la noción de historia". Los métodos convencionales de la disciplina histórica presentaban desde entonces una incapacidad para estudiar las prácticas artísticas contemporáneas.

La solución no radicaba ni radica en asumir que la producción artística contemporánea debería pensarse desde otras disciplinas porque relatos como los construidos por la Historia del Arte ya habían perdido vigencia y por lo tanto carecían y carecen de elementos para explicar un fenómeno tan cambiante y complejo como el arte del presente.

La propuesta de reforma al plan de estudios, parece tener sentido cuando se revisan los discursos en torno a las problemáticas del arte contemporáneo y la poca correspondencia que su práctica tenía dentro del contexto educativo. Todo parece indicar que existió un sentido de autoconciencia que no sólo reflexionó respecto a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de arte en un entorno cambiante que exigía la apertura de nuevas asignaturas prácticas afines a las necesidades de la actualidad, también contempló dentro de ese panorama que el alumno requería tener un sentido crítico para analizar las condiciones que lo rodean y elementos desde donde poder cuestionar su realidad, además de poseer las herramientas técnicas para insertarse favorablemente en el mundo laboral. Sin embargo, es evidente que las asignaturas de contenidos históricos existieron únicamente como materias de cultura general que le permitían ubicarse temporalmente y no como un horizonte desde el cual pudiera interpretar su realidad para incorporarla críticamente a sus propuestas artísticas.

El planteamiento que sustentó la estructura de las asignaturas de corte histórico en la malla curricular, no fue congruente con el objetivo de que el alumno tuviera un acercamiento crítico como punto de partida para cuestionar su producción y comprender las implicaciones que ese nuevo paradigma

significó en el mundo del arte al que se insertaba. En ese sentido, la propuesta de Albarrán (2010) inclinada hacia la elaboración de una nueva Historia del Arte del tiempo presente permitiría "establecer diálogos multidireccionales entre las producciones artísticas del pasado y el presente, entre tiempos, imágenes y relatos conscientes de su convencionalidad" (p. 39).

Es importante mencionar que como dice en su artículo Ady Carrión (2006):

> El tono de todo el plan de estudios es más cercano al de un manifiesto que al de un planteamiento pedagógico: no hay ninguna consideración [más allá de la breve presentación de contenidos y objetivos ya mencionada] acerca de las habilidades o los conocimientos que desarrollará el alumno; en cambio, se enlista una serie de acciones a realizar para formar parte del arte del presente.

Mucho de ello tiene que ver con que la estructuración del plan de estudios estuvo a cargo de personajes como Manuel Felguérez, Luis Pérez Flores y Carlos Ramírez Sandoval (Carrión, 2006), los dos primeros, artistas y el segundo museólogo y curador, todos profesores de la Escuela Nacional de Artes Plásticas. La inclinación de sus intereses giraba alrededor de insertar a la institución dentro del panorama global del escenario artístico "actual" y las consideraciones que se hicieron al respecto tenían más que ver con la búsqueda de generar recursos materiales (espacios, presupuestos) para el desarrollo propicio de la producción artística. No se contempló-al menos de manera discursiva en la configuración del plan y su programa- que además de elementos prácticos, el artista visual *integral* requiere tener la capacidad de generar cuestionamientos críticos respecto a cómo se consolida el discurso de la historia del arte y qué nos dice del momento presente.

Albarrán (2010) cita la siguiente frase de Julio Aróstegui en su texto: "Si no comprendemos la acción histórica (el objeto histórico, artístico) como un presente tampoco será posible adquirir conocimiento al volver sobre ella como pasado" (p. 48). Entender el presente desde dónde surgen las manifestaciones artísticas que se estudian, permite construir una Historia del Arte del presente que tome en consideración "las estructuras de poder, estratos de significación y pautas de comprensión del objeto de estudio" (p. 43).

> El objetivo de una Historia del Arte del presente no sería tanto desactualizar el arte para convertirlo en materia para la Historia, como conseguir que ésta, despojada de sus dogmas disciplinares, consciente de su convencionalidad, actualice (traiga al presente, haga presente) el arte de otros pasados (Albarrán, 2010, p. 49).

La función que tuvo la enseñanza de la Historia en el plan de estudios de 1970 jugó un papel muy superficial en la formación de profesionales de las Artes Visuales que no logró el equilibrio planteado en el discurso respecto a la renovación de asignaturas prácticas y teóricas. No se prestó demasiada atención a que los procesos que construían el cambiante panorama artístico del presente, requerían un enfoque histórico diferente para ser entendido. Más que un distanciamiento con la Historia que al no generar vínculos y asociaciones del pasado con el presente no podía comprender el fenómeno del arte contemporáneo, era necesaria una Historia que fuera "capaz de producir sentido" (Albarrán, 2010, p. 44) a los procesos del arte emergente. Los postulados que defiende una historia del tiempo presente, sirven de guía crítica para cuestionar a la disciplina histórica en su forma de hablar sobre el arte, sobre todo a partir del cambio fundamental que experimentó desde 1960.

Referencias

Albarrán, J. (2010). Historia del arte y tiempo presente: Otra historiografía desde la contemporaneidad. *El futuro del pasado: revista electrónica de historia,* (1). Recuperado el 31 de mayo de 2017, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3637697.pdf

Carrión, A. (2006). La Escuela Nacional de Artes Plásticas y el proyecto de la licenciatura en Artes Visuales. *Revista Digital Discurso Visual*. Recuperado el 7 de febrero de 2017, de http://discursovisual.net/dvweb05/entorno/entady.htm

Efland, A., K. Freedman y P. Stuhr. (2003). *La educación en el arte posmoderno.* Barcelona, España: Paidós.

Escuela Nacional de Artes Plásticas. (1970). *Plan de Estudios de la Carrera de Artes Visuales*. México, México: ENAP.

Paz, O. (2008). *Apariencia desnuda*: *la obra de Marcel Duchamp*. Madrid, España: Alianza.

Quesada, A. (1981). Arte y "realismo" en el pensamiento de Georg Lukacs. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, *19*(49,50). Recuperado el 31 de mayo de 2017, de www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%Filosofía%20UCR/Vol.%20XIX/49-50/Artes%20Y%20Realismo%20De%20Georg%20Lucaks.pdf

Tous, F. (2013). Apuntes sobre la enseñanza de la escultura en México. *BRAC Barcelona Research Art Creation*. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4863709

El dilema de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria. Estudio de caso desde las consideraciones del que aprende

María Isabel HUERTA HERNÁNDEZ
Juan Carlos GILBERT VILLEGAS
// Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala,
Proyecto Papalotl – Consultores Asociados

María Isabel Huerta Hernández. Licenciada en Historia por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con Maestría en Educación por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla. Actualmente Profesora de la Academia de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria General "Vicente Suárez", donde imparte la Asignatura de Historia. isahh@hotmail.com

Juan Carlos Gilbert Villegas. Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, con Maestría en Gobierno, Gestión y Democracia por El Colegio de Tlaxcala. De 2005 a 2013, Coordinador de la Academia de Historia del Instituto de Estudios del Magisterio de Tlaxcala. Actualmente Profesor de la Academia de Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria General "Vicente Suárez" y Facilitador de Formación Continua, en aspectos relacionados con el Contexto Sociohistórico de la Educación en México, en el Campus Tlaxcala de la Universidad Santander. giby7000@hotmail.com

Resumen // La Historia es una disciplina que encuentra razón de ser en la medida que se justifica el para qué de la misma y, en consecuencia, de su estudio y enseñanza en cualquier nivel educativo, lo que no se reduce al acercamiento, sistematización y trasmisión de determinados conocimientos sobre hechos, acontecimientos o procesos que merecen el calificativo de históricos. Su inclusión en la actual propuesta curricular para la educación básica en México se valida además en la medida que contribuye al desarrollo de competencias: genéricas y específicas. Sin embargo, más allá de las pretensiones oficiales que acompañan al actual modelo educativo, los destinatarios de la misma parecen no comulgar con los propósitos que animan su incorporación curricular, manifestándose en la percepción que los estudiantes tienen hacia la asignatura y las respuestas que ello les permite, poniendo en entredicho la finalidad que la anima. Se hace necesario establecer el porqué de tal apreciación, con la finalidad de gestionar adecuaciones curriculares a nivel del aula que permitan superar el dilema y propicien, su aprendizaje significativo.
Palabras clave // Historia, enseñanza-aprendizaje, competencias, educación formativa, currículo.

Historia para qué en el currículo de Educación Básica

La educación representa el proceso a través del cual las diferentes sociedades humanas heredan a las futuras generaciones el cúmulo de saberes almacenados a lo largo del tiempo, transitando de estadios de forma de vida primitivos a estadios más evolucionados a lo largo de cerca de 200,000 mil años de presencia humana, de lo cual tenemos las certezas que nos permite la aparición de la escritura. Implica un constante trasmitir, recibir, apropiar y trascender eso que a la larga hemos dado en llamar memoria histórica, que nos constituye en lo que somos como producto del devenir de la humanidad. Se inserta en un universo de dilemas: educación local vs. educación global, educación informal vs. educación formal, educación cognitivista vs. educación constructivista.

El deambular histórico multiplicó el universo de saberes y complejizó su enseñanza y aprendizaje, las cuales ya no se asumen como responsabilidad de unos cuantos y privilegio de otros tantos. La occidentalización del mundo, de los procesos y del pensamiento humano implicó cambios en la educación que, desde consideraciones meramente didácticas, se segmentó en diversos campos disciplinares, estableciendo diferentes formas de abordarla. Surge entonces la necesidad de responder a una serie de interrogantes que tienen que ver con qué se estudia y se enseña, por qué, para qué y cómo; es decir, precisar qué se hace, justificarlo, encauzarlo hacía un fin y orientarlo, desde las cuales es posible establecer metas, criterios, lógicas, expectativas.

En este contexto, permeado por preguntas y respuestas, el estudio, enseñanza y aprendizaje de la Historia no escapan a la necesidad de responder a la pregunta acerca del para qué de la misma. En México, la respuesta se aborda desde diferentes miradas entre las que podemos destacar el texto publicado por la Editorial Siglo XXI: *Historia ¿para qué?* (Pereyra, et. al, 1980), donde se atiende además a responder a otras interrogantes acerca de su sentido, su función, su utilidad, su legitimidad y su por qué; así como el trabajo en el que se recupera la reflexión que, en este sentido, Florescano (2000) lleva a cabo: *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Luego entonces, no es ocioso preguntar cuál es la razón del para qué de la Historia en la Educación Básica (EB).

En *Historia ¿para qué?* se reconoce que "La esencia de la Historia, como análisis y enjuiciamiento de los hechos pasados, consiste en hacer del pasado mismo un problema del presente" (Córdova, 1980:131). Florescano (2000) señala que el propósito no es simplemente participar de los pormenores del devenir humano, sino tomar conciencia de que este es resultado de un gran acontecimiento histórico cultural y civilizatorio. En el caso de la EB se reconoce que la Historia "... permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana" (SEP, 2011a:53). Respuestas diferenciadas a una misma pregunta.

En consecuencia, el reto de quienes se dedican a trasmitir el saber histórico acumulado dentro de las aulas de clase de educación secundaria es no únicamente satisfacer dicha exigencia, sino dar sentido al para qué de la Historia incorporada como asignatura en el Plan de Estudios vigente, superando un enfoque educativo basado en la reproducción de saberes, que remite a la memorización, comprensión y aplicación de los mismos, dando pauta al análisis, la evaluación y la creación de conocimiento histórico. Situación que se presenta complicada no sólo en sí misma, sino en virtud del dilema que representa para su enseñanza y aprendizaje la percepción que los estudiantes de 11 a 15 años tienen hacía la asignatura y las respuestas que ello les permite.

Currículo y competencias

La actual propuesta curricular de Formación Basada en Competencias (FBC), que debe traducirse en desempeños óptimos por parte del que aprende a la hora de incorporarse a otros niveles educativos, el ámbito laboral o el profesional, considera que, como señala Andrade (2008), el concepto remite al reconocimiento de la formación integral del ciudadano, superando el sesgo hacia el desarrollo de conocimientos en detrimento de las habilidades, actitudes y valores, asegurando que las personas afronten responsabilidades de índoles diversa: cognitiva, social, afectiva, laboral, cultural, productiva, entre otras más, evidenciando su capacidad para resolver problemas en entornos de diferenciados y cambiantes, en el contexto de la globalización.

Reconocimiento al que, en su oportunidad, nos acercan los aportes de otros autores en el entendido de que la formación integral debe contemplar tanto la formación disciplinar como la formación valoral del que aprende (Tobón, Pimienta y García, 2010; Buxarrais, 1997), precisando el propósito de la inclusión curricular de las competencias en la EB y su relación con los desempeños que se requiere potenciar y evidenciar, por parte del alumnos, a la hora de enfrentar los desafíos planteados no únicamente en el ámbito escolar, sino también aquellos que le representan las experiencias de vida que se presentan en su vida cotidiana y le representan también la oportunidad de aprender.

Con este interés la propuesta curricular para la EB contenida en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* (SEP, 2011a), incorpora cinco competencias la vida: 1) para el aprendizaje permanente, 2) para el manejo de información, 3) para el manejo de situaciones, 4) para la convivencia y 5) para la vida en sociedad (Ídem, p.38),[1] enfocadas no sólo al desarrollo de capacidades para un óptimo desempeño académico sino también a la relacionadas con la convivencia (armónica, pacífica y democrática) y con la vida en sociedad, en el reconocimiento y respeto a la diversidad, la pluralidad, la tolerancia y la legalidad, contribuyendo a la formación integral de la ciudadanía.

En el caso de la asignatura de Historia para el nivel secundario de la EB, se contemplan las siguientes competencias disciplinares: 1) para la comprensión del tiempo y del espacio históricos, 2) para el manejo de información histórica y 3) para la formación de una conciencia histórica para la convivencia,[2] las cuales contribuyen no sólo con los aspectos propios de la materia sino además a la formación integral del que aprende, cumpliendo además con "... la finalidad de que los alumnos aprendan a pensar históricamente..." (SEP, 2011b, p.22), reconociéndose en la interdependencia que establece con el otro en lo que son, aceptando que su acontecer presente y futuro se da en el reconocimiento a su pasado.

---

[1] Suelen ser también definidas como competencias genéricas. Cabe señalar que Monereo (2005), las define como competencias básicas.

[2] Identificadas también como específicas.

Las competencias disciplinares en la enseñanza de la Historia en secundaria

El currículo oficial de la EB en México se corresponde con el contenido del *Plan de estudios 2011. Educación Básica* (SEP, 2011a), diferenciando entre competencias para la vida y competencias disciplinares para cada asignatura contemplada, de acuerdo con los programas de estudio correspondientes, las cuales en el caso de la Historia en el nivel secundario reclaman ir más allá del conocimiento de los hechos del pasado y su ubicación geográfica; es decir, del establecer el qué, dónde y cuándo del acontecer histórico, ahondando en la recuperación del por qué y cómo de éste, permitiendo el desarrollo de habilidades para el análisis, la comprensión y la sistematización para la promoción de un pensamiento claro y ordenado (SEP, 2011b).

La razón de este trascender permite, como señala Florescano (1999), adentrarnos en la historicidad de lo acontecido y lo que está aconteciendo, estableciendo condiciones para diferenciar el momento histórico vivenciado como experiencia propia de otros momentos históricos, distantes pero no ajenos al propio acontecer humano, reconociendo en ello que "… el tiempo histórico puede adquirir continuidad sólo en la medida en que el sujeto recurra a un instrumento de medición que permita su cuantificación objetiva" (Carretero, 2011, p. 78). Hace pues posible que los seres humanos tomen conciencia del porqué de su estar aquí y ahora, pero sobre todo del para qué de la Historia: la necesidad de indagar en las razones de ello.

Pero igualmente hace posible, en relación con determinado acontecimiento histórico, ir más allá de la consideración a las coordenadas temporales, al reclamar que el dónde del mismo no se circunscriba a la simple delimitación de las coordenadas geográficas en las cuales se ve enmarcado, rescatando en ello las características del ecosistema natural que favoreció el asentamiento del ecosistema societal, producto de la acción humana, dónde se manifiestan realizaciones políticas, económicas, sociales y culturales, tal como señala Florescano:

> El proceso histórico, además de verificarse en el tiempo, ocurre en el espacio. Tiempo y espacio son los dos ejes del acontecer histórico. Los hechos históricos, una vez situados en el tiempo, requieren ser ubicados en el lugar donde

> ocurren, deben ser registrados en una geografía precisa. Cualquier persona que se acerca al pasado, y con más razón el historiador, está obligada a conocer el lugar exacto donde ocurrieron los hechos y a dar cuenta de las características de ese espacio (1999).

Así también, facilita la formación de una conciencia histórica para la convivencia como consecuencia lógica e inmediata del estudio y apropiación de la Historia y sus productos, asegurando condiciones para el ejercicio responsable de principios y valores que la humanidad se ha otorgado: respeto, honestidad, confianza, justicia, tolerancia, diálogo, democracia, consenso, acuerdo, solidaridad, etcétera, garantizando una vida armónica, pacífica, sana, segura, respetuosa y responsable no sólo al interior de las comunidades, sino en su relación con otras, promoviendo la vinculación transdisciplinar con las asignaturas de Formación Ciudadana para una Convivencia Democrática en el Marco de una Cultura de la Legalidad y Formación Cívica y Ética.

Con esta carga de saberes a cuesta, se hace indispensable el desarrollo de habilidades para el manejo de información de diversas fuentes: acopio, organización, sistematización, análisis, reflexión y crítica, permitiendo al historiador "... reparar en las circunstancias que promueven el desarrollo de los individuos, las familias, los grupos o las naciones" (Florescano, 1999); promoviendo un pensamiento histórico que reconoce la necesidad de "... profundizar más en problemáticas y cuestionamientos que lleven a la reflexión, es decir, a un modo de razonar, y menos en contenidos cronológicos, en donde los acontecimientos se suceden uno tras otro sin contextualización ni análisis sino sólo memoria" (Acevedo, 2011, p. 166).

Dichas competencias y su relación con el para qué de la Historia, requiere no perder de vista que el entendimiento de los acontecimientos, hechos y procesos históricos, reclama comprender el tiempo y el espacio históricos, sin los cuales no es posible la recuperación de las dimensiones diacrónica y sincrónica, la continuidad y el cambio, la simultaneidad y los ámbitos económico, social, político y cultural, que determinan aquello que es susceptible de estudio e interpretación historiográfica; el manejo de información histórica de manera sistemática y responsable para promover la creación de conocimiento histórico; y la contribución a la formación integral del ciudadano.

El dilema de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria. Apreciaciones desde la mirada del que aprende

La incorporación de la Historia en el currículo de EB, dentro del Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social, que "Constituye la base de formación del pensamiento crítico, entendido como los métodos de aproximación a distintos fenómenos que exigen una explicación objetiva de la realidad" (SEP, 2011ª, p.49), permite al estudiante buscar razones acerca de las manifestaciones presentadas. En relación con la exploración y comprensión del mundo social "... su estudio se orienta al reconocimiento de la diversidad social y cultural que caracterizan a nuestro país y al mundo, como elementos que fortalecen la identidad personal en el contexto de una sociedad global donde el ser nacional es una prioridad" (Ídem).

La asignatura de Historia se orienta al estudio de la sociedad por lo que, como se destaca en el *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia (SEP, 2011b)*, plantea la exigencia de "... brindar a los alumnos los elementos que necesitan para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la sociedad" (SEP, 2011b:14). En este sentido, se requiere destacar que su aprendizaje "...permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana" (SEP, 2011ª, p.52). Luego entonces parece quedar claro entonces el para qué de la Historia en la EB.

Sin embargo, los propósitos que animan la enseñanza de la Historia en la EB y en el nivel secundario de la misma, que justifican el para qué de la misma, parecen no tener la respuesta deseada por parte de aquellos a quienes se orienta. Se hace evidente una vez más el dilema entre el deber ser y el ser de la enseñanza de la Historia, en un escenario partícipe de la batalla de intereses entre las autoridades y docentes de las instituciones educativas, como representantes de la parte oficial, y los estudiantes que son los destinatarios directos de la propuesta estatal en materia educativa. Confrontación donde el presentismo en el que viven inmersos los jóvenes hoy en día prescinde no sólo del pasado, sino, peor aún, de cualquier consideración al futuro.

Luego entonces, la enseñanza de la Historia en el nivel secundario está inmersa en el dilema de no sólo no promover la comprensión de los hechos,

acontecimientos y procesos históricos, sino además el "… desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad" (SEP, 2011b, p.15). Los jóvenes ven a la asignatura de forma poco favorable: no les interesa, no les dice nada, no les propone ninguna salida, rezagándose en la promoción de habilidades del pensamiento, parte fundamental de su formación integral. Situación agudizada en el hecho de contar con un diseño curricular donde erróneamente impera mayor importancia a asignaturas como el español y las matemáticas.

En este contexto existen una serie de interrogantes obligadas acerca del porqué de los señalamientos anteriores: ¿por qué la enseñanza aprendizaje de la Historia no promueve la comprensión de los hechos, acontecimientos y procesos históricos? ¿Realmente existe una percepción poco favorable de los jóvenes de secundaria hacía la asignatura? ¿Si se da por qué se da? ¿Cómo contribuye la actuación del docente en la percepción hacía la misma? ¿Cómo afectan los señalamientos anteriores al para qué de la enseñanza aprendizaje de la Historia en secundaria? ¿Cómo se puede cambiar la situación? ¿Cuáles son los recursos de qué debe disponer el docente para promover el cambio? ¿Está interesado el docente en cambiar la situación? ¿Y el estudiante?

La necesidad de acceder respuestas a los cuestionamientos planteados en el párrafo anterior es indispensable, sobre todo en lo referente a la disposición mostrada por los estudiantes hacia la enseñanza y aprendizaje de la Historia para acceder a aprendizajes significativos en donde, como señala Ausubel (1983), pese a asegurar la pertinencia lógica y psicológica del material los logros están ausentes si no se cuenta con la motivación del estudiante, quién al terminar su trayecto formativo en la EB debe estar en condiciones de "…contextualizar, comprender y explicar acontecimientos y procesos históricos, y valorar la participación de los distintos grupos humanos en la Historia" (SEP, 2011b, p.17).

Desinterés destacado, en su oportunidad, por diversos autores entre los que figuran Carretero (2011), Díaz Barriga (1998, 2003) Prats y Santacana (2011), al apuntar que a los estudiantes:

> […] les aburre la cantidad de información, mucho trabajo, no les gusta leer ("por qué no reducen la información del libro y le agregan más ilustraciones o dibujos") y que es una asignatura extensa y compleja. Para otros, la historia

> como asignatura escolar les es indiferente, ya que no le encuentran sentido a su estudio: para qué tanta información; para qué hacer mapas, líneas del tiempo, etcétera (Lima, 2011, p.175).

Identificar, reconocer y transformar la circunstancia acerca de lo que piensan los estudiantes de la asignatura de Historia, en el nivel secundario de la EB, adquiere singular importancia para revertir la tendencia poco favorable al para qué de su inclusión curricular, al establecer condiciones para un aprendizaje significativo imprescindible para otorgar a los jóvenes respuestas a las situaciones a enfrentar en diversos contextos, reconocer el papel de las competencias como manifestación inequívoca del cumplimiento, valorar la participación del docente en la gestión, promoción y desarrollo de habilidades del pensamiento con las cuales explorar y comprender el mundo social que les rodea.

Aproximación y cifras

Es atención a ello, se concreta el desarrollo de una investigación a las razones del porqué los estudiantes del nivel secundario no sólo no valoran los conocimientos históricos, sino además no comulgan con el para qué de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, para estar en posibilidades de gestionar adecuaciones curriculares necesarias a nivel del aula que propicien el aprendizaje significativo. El presente documento presenta avances del trabajo para obtener el título de Maestría en Educación, bajo un enfoque cualitativo, de carácter etnográfico, en la Escuela Secundaria General "Vicente Suárez", del municipio de San Pablo del Monte, en el estado de Tlaxcala, accediendo a información sobre la percepción de los jóvenes acerca de la asignatura de Historia.

Aproximación llevada a cabo, en términos metodológicos, a partir de la aplicación de un diagnóstico realizado a lo largo del ciclo escolar 2015-2016 a un total de 454 estudiantes: 225 mujeres y 229 hombres, de los 2° y 3er grado en ambos turnos con los que cuenta el centro educativo. Considera la necesidad de establecer el sentir de los estudiantes en relación con los aspectos simbólicos que orientan la acción de los individuos respecto de la enseñanza

y aprendizaje de la Historia (Valles, 1999), como parte de una aproximación con mayor alcance teórico y metodológico. Los datos que se obtienen son valiosos y permiten obtener muchas inferencias en relación con el dilema de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria.

Se establecieron ocho interrogantes de respuesta cerrada (opción múltiple), dirigidas a los estudiantes, buscando, en el marco de la reflexión pedagógica, a partir de los comentarios vertidos por los estudiantes, establecer condiciones para diseñar e implementar estrategias de intervención didáctica relativas a la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria que permitan no sólo el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias disciplinares establecidas, sino además asegurar el cumplimiento del para qué de su inclusión curricular en la EB. Cabe señalar que la Destacando en el presente documentos sólo algunas de las respuestas

A la pregunta ¿Qué es lo que te impide aprender Historia?, los estudiantes otorgaron las siguientes respuestas:

- El 37.4% de los estudiantes reconoce que no les gusta leer.
- 30.6%, destacó que no les gusta la materia.
- 21.4% aludió al hecho de que no cuentan con los materiales adecuados para aprender.
- Finalmente, un 10.6% reconoce que no les gusta como da la clase el docente.

Cuadro 1.
Factores que impiden el aprendizaje de la Historia desde la percepción del estudiante.

No me gusta leer	No me gusta la materia	No cuento con los materiales adecuados	No me gusta como da la clase mi profesor(a)
170	139	97	48

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada.

La proporción de los porcentajes otorgados a las opciones: 1) no les gusta leer y 2) no les gusta la materia, permiten confirmar empíricamente el señalamiento de Lima (2011), acotamiento que en su oportunidad también es

emitido por Carretero (2011), Díaz Barriga (1998, 2003) y Prats y Santacana (2011), resulta sumamente relevante, como punto de partida indispensable para el propósito establecido en el presente trabajo y para integrar las conclusiones que acompañan al documento de grado referido. El obtenido en la opción a la carencia de materiales para el aprendizaje de la Historia no puede ser menospreciado, así como tampoco el relativo a la participación del docente. Todos contribuyen a clarificar el contenido de la planificación docente.

La interrogante ¿Qué recursos utilizas para aprender Historia?, permitió las respuestas enunciadas a continuación:

- El 53.3% de los encuestados señalo, en relación con los recursos de que disponen para el aprendizaje, la lectura y la investigación de temas históricos: 242 respuestas de un total de 454 posibles.
- 21.6 % de los estudiantes dijo que recurre a las TIC como recurso didáctico de aprendizaje más favorable para el logro de los resultados esperados.
- 13.2% y 11.9 corresponden a establecer tiempo y lugar para lectura previa del tema y aprovechar el tiempo libre en la escuela.

Cuadro 2.
Recursos utilizados por el estudiante para aprender Historia.

Leer e investigar temas previamente	Establecer tiempo y lugar para lectura previa del tema	Aprovechar tiempo libre dentro de la escuela	Usar TIC
242	60	54	98

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada.

Es curioso el porcentaje otorgado a la opción de la lectura y la investigación previa de los temas: 53.3%, cuando en la interrogante sobre lo que impide su aprendizaje asignaron un porcentaje de 37.44 a la lectura, que resultó ser el más alto, una suerte de incongruencia; sin embargo, partiendo de lo observado en los grupos con los que se trabajó esto puede deberse al hecho de que los docentes remiten al estudiante a leer el libro de texto para contestar los cuestionarios contenidos dentro del mismo y a investigar para

reforzar el aprendizaje de fechas, nombres, acontecimientos y lugares, de acuerdo con las sugerencias contenidas, sin indagar en los por qué y cómo de lo investigado.

Respecto de la pregunta ¿Qué clases de actividades prefieres para aprender Historia?, las respuestas fueron las siguientes consideraciones:

- 20.2% elaborar líneas del tiempo, esquemas cronológicos y mapas.
- 23.4% la exposición en clases de manera individual y grupal.
- 26.6% visitar sitios, monumentos y museos históricos.
- 29.8% usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Cuadro 3.
Actividades preferidas por los estudiantes para el aprendizaje de la Historia.

Elaborar líneas del tiempo, esquemas cronológicos y mapas	Exponer en clases individual y grupalmente	Visitar sitios, monumentos y museos históricos	Usar TIC
92	106	121	135

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada.

Es interesante apreciar que existe cierto equilibrio en la importancia que los jóvenes le dan al uso de las TIC en el aprendizaje de la Historia, la visita a sitios, monumentos y museos históricos, la exposición en clases y la elaboración de líneas de tiempo, esquemas cronológicos y mapas.

En relación a ¿Cómo consideran debe ser la enseñanza de la Historia?, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

- 43.2% optó por opciones de carácter lúdico: visita a sitios, monumentos y museos históricos.
- El 26.7% señaló su disposición a que el aprendizaje se dé dentro del aula de clases.
- Las opciones relativas al recurso narrativo de mitos, leyendas y tradiciones, y de la enseñanza en espacios abiertos, observaron 12.3% y 17.8%.

Cuadro 4.
Consideraciones sobre cómo debe ser la enseñanza de la Historia.

Trabajo dentro del aula	Visita a sitios, monumentos y museos históricos	Narración de mitos y leyendas	Enseñanza en espacios abiertos
121	196	56	81

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

La participación porcentual en la respuesta de la opción dentro del aula parece deberse, partiendo de la observación llevada a cabo, al hecho de que habitualmente el trabajo dentro del aula es el recurso que tradicionalmente se emplea por los docentes para la enseñanza y aprendizaje no sólo de la Historia, sino de todas las asignaturas en la EB, constituyendo el espacio por excelencia para concretar la acción educativa.

Las respuestas dadas a la interrogante ¿De qué manera aprendes más la Historia?, destacan, sobre todo:

- El trabajo de forma colaborativa, con un 46.9%.
- 27.1% refiere al trabajo con TIC.
- 14.1 y 11.9%, señaló el juego y la lectura.

Cuadro 5.
Preferencias del estudiante para el aprendizaje de la Historia.

Uso de TIC	En equipo, de forma colaborativa	Jugando	Leyendo
123	213	64	54

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada.

La observación llevada a cabo, compartiendo la experiencia de intervención didáctica de los docentes, permite apreciar que el trabajo colaborativo es un recurso empleado con frecuencia, independientemente del cumplimiento al logro de los propósitos establecidos, mientras que la lectura vuelve a quedar en desventaja y se observa al participar aprecia que el uso de dicho recurso responde a no disponer de otro para estudiar, remitiendo al estudiante, desafortunadamente, a la memorización de hechos, acontecimientos, fechas, lugares y nombres. A pesar del señalamiento al uso de las TIC,

con una presencia importante de un 27,1%, la mayoría de los docentes no diversificaron su práctica docente con otro recurso, negando la posibilidad de la reflexión metacognitiva indispensable para el aprendizaje significativo y la construcción de conocimientos.

Trasciende la forma en que los estudiantes responden a la interrogante ¿Cómo prefieres que tus maestros te enseñen la historia?, destacando:

El 34.8% de los encuestados reclaman que la intervención del docente atienda a la diversificación en el uso de recursos didácticos, considerando para ello la línea de tiempo, el manejo de fuentes escritas, esquemas, mapas geográficos, exposiciones, sin perder de vista que deben orientarse al análisis y comprensión históricas.

- El 28.9 % hizo hincapié en el manejo de las TIC, como un recurso por parte del docente para diversificar el desarrollo de la clase y las posibilidades de aprendizaje de la Historia.
- El 18.0% de los estudiantes considera que el docente debe promover la lectura del libro de texto y la realización de reportes de lectura o resúmenes.

Cuadro 6.
Preferencias del alumno sobre la enseñanza de la Historia

Expositiva manejando propósitos, contenidos y aprendizajes esperados	Diversificando de recursos didácticos: líneas de tiempo, esquemas, mapas, exposiciones, etcétera	Con apoyo de las TIC	Lectura libro de texto y elaboración de reportes de lectura o resúmenes
42	158	131	82

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada

Un aspecto que resulta sumamente importante, dados los fines del trabajo que se llevó a cabo, lo represento la respuesta a la interrogante ¿Cuál consideras que es el propósito de la enseñanza de la Historia? Se obtienen las siguientes apreciaciones por parte del estudiante:

19.0% de los estudiantes manifestaron no saber cuál es el propósito de la enseñanza de la Historia.

- 20.1% apunta a que se trata de cumplir con lo que se establece en el plan y programa de estudio.
- El 26.4% de los estudiantes señalan que es aprender el pasado y comprender el presente.
- 34.5% Hizo referencia a la exigencia de aprender las causas y consecuencias de los procesos históricos.

Cuadro 7.
Propósito de la enseñanza de la Historia desde la percepción del estudiante.

Aprender el pasado y comprender el presente	Cumplir con lo establecido en el plan y programa de estudio	Aprender acerca de las causas y consecuencias de los procesos históricos	No lo sabe
120	91	157	86

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada

La interrogante ¿Dónde aplicas lo aprendido en la asignatura de Historia?, permite destacar:

- El 15.8% de los jóvenes señaló que los conocimientos adquiridos los aplica en su contexto personal.
- 28.4% en el conocimiento de la cultura.
- 31.3% para garantizar la convivencia familiar y en otros ámbitos personales.
- 24.5% Otras (Sin especificar).

Cuadro 8.
Aplicación del aprendizaje significativo de la Historia desde la percepción del estudiante.

En el contexto personal	Conocimiento la cultura	Convivencia familiar y en otros ámbitos de experiencia personal	Otras
72	129	142	111

Fuente: Elaboración propia con información de la encuesta aplicada

Una vez agotada la exposición de los datos rescatados a partir de la aplicación de la encuesta, se hizo indispensable acotar algunos aspectos relacionados con el perfil de los docentes para valorar su contribución a los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en el nivel secundario de la EB, de acuerdo con lo que se establece en la propuesta curricular vigente, no perdiendo de vista la consideración a su circunstancia, al tener presente que se cuenta solamente con dos docentes para impartir Historia Universal e Historia de México.

Ambos cuentan con licenciatura y más de veinte años de servicio en la docencia, aunque no siempre en el mismo plantel. No hay uniformidad de criterios en cuanto a lo que se debe enseñar y cómo: el acento en los contenidos o en los aprendizajes esperados, la importancia de las tareas semi-integradas e integradas para propiciar el aprendizaje de los alumnos, la planificación didáctica por bloque o unidad didáctica. Situaciones que imposibilitan no sólo el logro de aprendizajes esperados, sino además el desarrollo de competencias y los correspondientes desempeños para la solución de problemas relevantes a nivel del contexto del estudiante. Un aspecto a destacar es la manera en cómo promueven en sus alumnos el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

No existen dentro de sus planificaciones estrategia de intervención didáctica y evaluación debidamente articuladas, al no atender a la necesaria reflexión pedagógica que, de manera colaborativa, permita establecer criterios compartidos para asegurar, además del logro de aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias, el cumplimiento del para qué de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en secundaria, a pesar de que ambos llevan a cabo un diagnóstico permanente de la situación del grupo con la

finalidad de tener un panorama general para propiciar ambientes de aprendizaje que garanticen el aprendizaje. Señalan qué hacen, pero no establecen cómo lo hacen.

Expectativas a futuro

Uno de los aspectos fundamentales de todo trabajo de investigación lo representa el poder arribar a resultados a partir de la evidencia empírica disponible, independientemente del tratamiento metodológico que se dé a la misma, no perdiendo de vista el para qué que se persigue satisfacer a la hora analizar los resultados obtenidos. En consecuencia, lo interesante del trabajo realizado en la Escuela Secundaria General "Vicente Suárez" lo representa el acceder a información de primera mano acerca de las circunstancias que se presentan en relación con la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia, por parte de docentes y estudiantes, valorando hasta qué punto se cumple con el para qué de su incorporación curricular, a partir de satisfacer una serie de propósitos.

Un aspecto fundamental lo representa disponer de la información acerca las carencias que se observan en el terreno de la intervención didáctica a la hora de establecer estrategias y recursos a disponer para garantizar la formación integral del estudiante, con la finalidad fortalecer la formación continua de los docente en relación con las herramientas metodológicas para la formación basada en competencias y los propósitos que animan la incorporación de la asignatura de Historia en el currículo de la EB, atendiendo a lo que se detalla dentro del *Plan de estudios 2011. Educación Básica* (SEP, 2011) y el *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*.

De los resultados obtenidos se destaca, en primer lugar, el hecho de que un 30.6 por ciento de los estudiantes de la institución señala no tener ningún interés en la asignatura de Historia y, en segundo lugar, que un 19.0% no tiene ninguna idea de cuál es el propósito de su estudio. Desafortunadamente, cerca de la cuarta parte de los estudiantes no tienen claridad, a partir de las opciones presentadas, de dónde pueden aplicar los conocimientos adquiridos. Lo anterior supone necesariamente el repensar la manera en cómo se

están concretando los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de docentes y alumnos, sin perder de vista la responsabilidad que compete a los directivos del plantel en los marcos de la gestión educativa.

Un aspecto a destacar, que puede contribuir a cambiar la percepción de aquellos alumnos renuentes a la asignatura, tiene que ver con el hecho de que a los mismos no les gusta leer (37.4%) y en consecuencia se requiere diversificar las estrategias y recursos utilizadas por los docentes de Historia en el contexto de su práctica frente a grupo. Situación considerada por los propios estudiantes (34.8%) quienes apuestan por el manejo de la línea de tiempo, las fuentes escritas, los esquemas, los mapas geográficos y las exposiciones. Además, se debe contemplar el hecho de que menos del 10.0% de los estudiantes señalaron que la participación del docente se dé vía la exposición de los temas manejando propósitos, contenidos y aprendizajes esperados.

La necesidad de los docentes de diversificar las estrategias y recursos didácticos durante su intervención frente a grupo puede darse a partir del apoyo proporcionado por las TIC, a las cuales los jóvenes valoraron con porcentajes favorables de cerca del 30.0%, en los diferentes reactivos del cuestionario aplicado. Lo anterior, permite implementar ambientes de aprendizaje donde la parte medular del proceso no gire en torno de la lectura, utilizada por los estudiantes como un recurso de aprendizaje más por carecer de otras opciones de aprendizaje que por convencimiento de los beneficios que la misma les puede brindar, pero sobre todo porque muchos de los docentes reducen su intervención a indicar al alumno que lea y responda el cuestionario del libro de texto.

La visita a sitios, monumentos y museos históricos parece representar una opción por la que los estudiantes se inclinan sobremanera, sobre todo a la hora de señalar cómo debe ser la enseñanza de la asignatura (43.2%), donde además establecen un porcentaje considerable a la opción relativa al trabajo dentro del aula. Asimismo, se requiere no perder de vista la importancia otorgada al trabajo en forma colaborativa en su aprendizaje (46.9%) y a las TIC (27.1%).

Estamos pues frente a un dilema en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Historia en el nivel secundario de la EB, manifiesto en la necesidad de llevar a cabo una reflexión no sólo sobre el logro de los aprendizajes

esperados, el desarrollo de competencias, el cumplimiento de propósitos, sino sobre el porqué de la consideración curricular de la misma a partir del cumplimiento al para qué de la misma, que reclama el análisis metódico, regular e instrumentado sobre lo qué se hace y cómo se hace en el aula, partiendo del reconocimiento a las limitaciones pedagógicas y didácticas de quienes tienen encomendada la tarea de enseñar Historia, para hacer frente a la creciente complejidad que se enfrenta.

Meditación que debe procurar además revisar la promoción de habilidades del pensamiento que resultan indispensables para la formación de sujetos creativos, reflexivos, analíticos y críticos (CRAC), capaces de comprender y explicar hechos, acontecimientos y procesos históricos, valorando la participación de todos aquellos que han contribuido a la construcción de mundo tal y como ahora lo conocemos.

Las expectativas del para qué de la enseñanza-aprendizaje de la Historia adquieren una connotación que no puede perder de vista su carácter formativo, que se entrelaza con la apropiación que hacen los estudiantes de las competencias genéricas y disciplinares, pero sobre todo de los desempeños que debe favorecer en la vida futura, en el reconocimiento de que éste debe:

> [...] adquirir conocimientos sistemáticos y aplicarlos en problemas significativos del contexto, y que para ello hay que buscar una complementariedad entre la formación en las disciplinas y la formación en valores. No debe quedarse sólo en lo disciplinar, tal como ha llegado a suceder, porque esto deja vulnerables a las personas frente a las dificultades y retos (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 35).

Tienen que ver con las respuestas a los resultados que se expusieron en el cuerpo del presente trabajo. Tienen que ver con el reconocimiento de si en las actuales condiciones de la enseñanza-aprendizaje de la Historia se está propiciando que los estudiantes sean capaces no sólo de reproducir lo que el profesor le trasmite, sino además de construir conocimiento a partir de las experiencias que diariamente debe enfrentar y resolver. Tienen que ver no únicamente con el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias para el manejo de información histórica y habilidades para el

acopio, organización, sistematización, análisis, reflexión y crítica de la misma, sino además con el diseño de mejores condiciones de vida.

Tienen que ver con los retos que debe superar para participar de las circunstancias de la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado, tecnificado y selectivizado, que le demandan capacidad de aprender a pensar y resolver problemas sobre todo en los entornos laborales. Tienen que ver con el reconocimiento de que la asignatura "… permite comprender el mundo donde vivimos para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, y usar críticamente la información para convivir con plena conciencia ciudadana" (SEP, 2011a, p. 53).

Pero, sobre todo, tienen que ver con la promoción y desarrollo del pensamiento histórico.

Luego entonces, se hace necesario identificar cómo la participación del docente permite establecer pautas para una acción educativa que fortalezca el aprendizaje significativo, considerando como punto de partida el diseño e implementación de estrategias de intervención didáctica que contribuya a la promoción del aprendizaje permanente en los estudiantes de secundaria; con la exigencia de fortalecer los procesos de formación inicial de docentes y la formación continua de aquellos que se encuentran ya frente a grupo, para salvar los desequilibrios didácticos y pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura en secundaria; con el establecimiento de condiciones de trabajo colaborativo, dentro de los colectivos docentes, que propicien la uniformidad en los criterios de acción y actuación profesional, para atender a la solución de los factores que inciden negativamente en ella y con el desempeño docente dentro de las aulas.

Referencias

Acevedo Arcos, Ma. del Carmen. (2011). "4. El docente y la enseñanza de la historia", en Josefina Zoraida Vázquez K., (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Pp. 155-178. México. Secretaria de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.

Andrade Cázares, Rocío A. (2008). "El enfoque por competencias en educación", en *Formación escolar por competencias, Ide@s CONCYTEG, Año 3; No. 39; Septiembre, 2008*. Pp. 53-64. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/frmNumeroIdeas.php?idGaceta=39.

Ausubel, David. P., et al (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.

Buxarrais, Rosa María; Martínez, Miquel; Puig, Josep María y Trilla Jaume (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. México. Secretaria de Educación Pública – Cooperación Española.

Carretero, Mario (2011). "2. Comprensión y aprendizaje de la Historia", en Vázquez K., Josefina Zoraida (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica.* Pp. 69-104. México. Secretaria de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (1998). "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato", en Perfiles Educativos, núm. 82, octubre-diciembre, 1998. México. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

(2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativa", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5, No. 2. Universidad Autónoma de Baja California. México. Consultado el 6 de marzo de 2017 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenidfo-arceo.html

Florescano, Enrique (1999). "Para qué enseñar la historia", en *Nexos, No. 257, mayo 1999*. Recuperado de: http://www.nexos.com.mx/?p=9250

(2000). *Para qué enseñar y estudiar la historia*. México. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Lima Muñiz, Laura H. (2011). "4.2. Necesidades de formación y actualización continua de maestros en servicio", en Vázquez K., Josefina Zoraida (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica.* Pp. 166-178. México. Secretaria de Educación Pública - Universidad Pedagógica Nacional.

Monereo, Carles (2005). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas", en Carles Monereo (Coord.) (2005). *Internet*

y competencias básicas. Pp. 5-26. México. Secretaría de Educación Pública – Graó.

Perrenoud, Philippe (2011). Desarrollar la práctica reflexiva. España. Graó.

Prats, Joaquim y Santacana, Juan (2011). "1. ¿Por qué y para qué enseñar Historia?", en Vázquez K., Josefina Zoraida (Coord.). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Pp. 18-68México. Secretaría de Educación Pública-Universidad Pedagógica Nacional.

Tobón y Tobón, Sergio; Pimienta Prieto, Julio H.; y García Fraile, Juan Antonio (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación en competencias*. México. Pearson.

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México. Secretaría de Educación Pública.

(2011b). Programas de estudio 2011. *Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México. Secretaría de Educación Pública.

Taxonomía de Bloom y Anderson. Disponible en: https://www.academia.edu/10117698/Taxonomia_de_Bloom_y_Anderson

Valles Martínez, M. (198). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* España. Editorial Síntesis.

Didáctica de la historiografía

Eduardo Manuel GÓMEZ MORALES
// Programa de Posgrado en Historia de la Facultad
de Filosofía y Letras, UNAM

Eduardo Manuel Gómez Morales. Especialista en Historia de la Enseñanza de la Historia e Historia de la Educación y la Universidad. Estudiante del programa de Doctorado en Historia, maestro en Docencia para la Educación Media Superior y licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Galardonado en el Primer "Premio de Archivística del Archivo General de la Nación del AGN-México 2015" por la mejor tesis de licenciatura titulada *Nuevas fuentes para el estudio del bachillerato universitario. El Colegio de Ciencias y Humanidades: historiografía y documentos*. eduardo.gomez.morales4@gmail.com

Resumen // La enseñanza de la historia es una línea de investigación, docencia y difusión compleja que implica el estudio concreto de propuestas didácticas, consideraciones disciplinares y distintos fenómenos del pensamiento educativo en comunidades escolares e instituciones. A continuación se presentan un conjunto de consideraciones de carácter teóricas relativas a la didáctica de la historia. En un primer momento se explica qué significa la investigación en enseñanza de la historia y sobre algunas consideraciones para ubicar este campo de estudio. En un segundo momento se explica qué significa la didáctica de la historia y la historiografía, así como las dificultades a las que nos encontramos los docentes para lograr el aprendizaje de la investigación histórica. En un tercer y último momento, se explica qué significa aprender a pensar historiográficamente y cómo es que esta didáctica de la disciplina favorece el aprendizaje de la investigación histórica en la Educación Media Superior (EMS).
Palabras clave // enseñanza-aprendizaje, didáctica, Historia e historiografía

Introducción

La enseñanza de la Historia es una línea de investigación, docencia y difusión compleja, debido a que nos ofrece el estudio de propuestas didácticas, consideraciones psicopedagógicas y políticas, así como reflexiones sobre distintos fenómenos del pensamiento educativo en culturas escolares. A continuación se presentan un conjunto de consideraciones relativas al aprendizaje y didáctica de la Historia. En un primer momento se explica cómo se encuentra la investigación en enseñanza de la Historia en México y sobre temas y problemáticas en las cuales ubicar este campo de estudio. En un segundo momento se exponen algunas consideraciones relativas al aprendizaje de la Historia, sobre el aprender a pensar historiográficamente. En un tercer y último momento, se explica qué significa la didáctica de la Historia y didáctica de la historiografía, sus retos y perspectivas.

Antes de continuar con la exposición de los temas, me parece pertinente definir dos palabras claves que conforman el título del presente texto. La primera palabra es didáctica

> perteneciente o relativo a la enseñanza. Arte de enseñar. [Una] disciplina para dar respuestas técnicas sobre el actuar docente […] se encuentra inmersa en una visión instrumental que epistemológicamente se apoya en el positivismo y el funcionalismo […] la didáctica conserva una instrumentación del quehacer pedagógico (Díaz-Barriga, 1991, pp. 34-35).

A su vez la didáctica, en una dimensión alterna, es una "[…] disciplina del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, ya que se ocupa de actividades eminentemente humanas (enseñar y aprender) que se producen en contextos de carácter social […] dentro de un sistema institucional y éste a su vez en el marco de un sistema sociocultural más amplio" (Rosales, 1988, p. 59).

Del entendimiento de la didáctica en este aumento de su complejidad, se desprende una triple dimensión en la que se conforma: "[como] una disciplina teórica, histórica y política; teórica en cuanto responde a concepciones amplias de la educación (y esto la relaciona a una forma teórica de la educación) de la sociedad, del sujeto, etc. Es histórica en cuanto a que sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos […] Es política

porque su propuesta se engarza a un proyecto social" (Díaz-Barriga, 1991, p. 43). Cristòfol A. Trépat señala que "[...] la didáctica específica de un área o disciplina, consiste fundamentalmente en la programación, realización y evaluación de un conjunto de estrategias de aprendizaje a partir de un plan de estudios, o currículum y en función de unos objetivos, explícitos o implícitos, considerados como hipótesis de trabajo" (Trépat, 1995, p. 17). Para los fines y propósitos del presente texto considérese esta tercera dimensión de la complejidad del concepto de didáctica; lo cual no significa que las dos definiciones anteriores sean incorrectas o falsas, en todo caso debemos apreciarla en su conjunto para dotar de proyección al concepto de didáctica.

La segunda palabra es historiografía, a la que se le ha considerado en un primer grado de complejidad como "la función disciplinar de la investigación y escritura de la Historia [... como segundo grado de complejidad tenemos la] Historia de la Historiografía [... que es] género literario o ciencia que tiene por objeto la realidad histórica", de la que "lo histórico" es objeto de conocimiento de la Historiografía, de la que también hay una Historiografía de la Historiografía y a la parte "teórica" de la Historiografía se denomina "Filosofía de la Historiografía [... así como en su tercer grado de complejidad como] "el estudio filosófico de lo histórico es la Filosofía de la Historia". Historia de la Historiografía es el concepto filosófico que permite concebir a la Ciencia de la Historia (Aróstegui, 2001, p. 22-27).

En este tercer grado de la Historiografía se agrupa un extenso y preciso "corpus" (lenguaje) compuesto de términos, conceptos, preposiciones, metáforas y analogías, con una intensión objetiva y subjetiva (Aróstegui, 2001, p. 27). "[...] la Historiografía de la Historiografía, la Filosofía de la Historiografía y la Filosofía de la Historia son ellas mismas realidades históricas de las que, por tanto, son posibles y existen efectivamente a su vez Historiografías y Filosofías [...] En adelante se entenderá por "Historia" e "historiografía" a secas la historia humana y la Historiografía de esta Historia, respectivamente (Gaos, 1981, p. 68; Rico, 2009, pp. 201-209). Para los fines y propósitos del presente texto considérese esta última locución de la Historia y la historiografía; más adelante en el tercer apartado abordaremos la didáctica de la historiografía en general.

1. La investigación en enseñanza de la Historia.

La investigación en enseñanza de la Historia ha desentrañado consideraciones fundamentales para construir una didáctica que permita introducir al estudiante de nivel medio superior al aprendizaje de lo histórico y social: al estudio del origen histórico de su entorno y cómo es que se realiza la investigación histórica. Sus aportes se ciñen a dilucidar la orientación contemplada por profesores e investigadores, relativo a lo que "debe ser" la educación para los estudiantes y la cultura escolar. La investigación en enseñanza de la Historia en México estudia:

> [los] criterios acerca de los tipos de investigación y conocimientos por incluir; no es sólo una recopilación, sino que se analiza desde una serie de categorías y marcos de referencia, y requiere de un aparato conceptual y crítico; incluye problemas y perspectivas abiertas y agendas en marcha. Los estados del conocimiento son incluyentes en cuanto a grupos, instituciones y metodologías. Se inscriben en el contexto nacional e internacional. También pueden incluirse las condiciones en las que se produce la investigación educativa (López y Mota, 2003, 39).

Diferenciar los tipos de líneas de estudios de la enseñanza de la Historia, permite construir distinciones conceptuales entre la

a. Educación histórica: "es hoy en día un concepto que ha cobrado fuerza dentro de la investigación en enseñanza de la Historia. En México la educación histórica ha sido introducida en las escuelas normales y no en las licenciaturas en Historia. A pesar de esto [...] sigue encerrado en la lógica binaria investigación/enseñanza y termina siendo una propuesta más de transposición didáctica," (Latapí, 2014, 168).
b. Docencia de la Historia: "término poco recurrente hace referencia al ser profesor, a la identidad docente, es decir, contiene elementos ontológicos y prácticos fácilmente identificables. El sujeto central del proceso educativo es el docente y como tal requiere de cono-

cimientos disciplinares y didácticos específicos, así como principios éticos de comportamiento muy particulares" (Latapí, 2014, 168).

c. Didáctica de la Historia: "sería la conversión del saber disciplinar producido por los historiadores a un saber asequible para los estudiantes. La docencia se centra en el profesor, la didáctica en los instrumentos mediadores entre el saber sabio y el saber enseñado, por lo que sea de una manera u otra, en cuanto significantes parecen insuficientes para enmarcar los procesos que vive la Historia dentro de las aulas." (Latapí, 2014, 168).

Hoy encontramos criterios que nos ayuden a entender la investigación en enseñanza de la Historia. También encontramos de forma alterna tres tipos de resultados de estudios que después se convierten en fuentes y referencias para quienes investigan la enseñanza de la Historia:

a. productos de investigación: "los trabajos que aportan conocimiento nuevo sobre un tema o problema. Su abordaje implica rigor y coherencia teórico-metodológica, además debe incluir un trabajo empírico o de indagación documental y bibliográfica, o bien, su combinación" (López y Mota, 2003, 39).
b. productos de reflexión: "los trabajos que abordan un tema o problema por medio de la descripción o la reflexión. Su origen suele ser la experiencia académica de los autores. Presenta, de manera coherente, elementos para la discusión más que conocimientos nuevos sobre el tema, sin embargo, son contribuciones originales al campo, en general, incluyen revisiones bibliográficas" (López y Mota, 2003, 39-40).
c. propuestas pedagógicas: "los trabajos que plantean situaciones de aprendizaje o prácticas de enseñanza alternativas para trabajar los contenidos del currículum escolar de las ciencias histórico-sociales. Algunas recomiendan transformaciones al currículum. Su elaboración presupone una orientación psicológica y didáctica que no siempre se explica" (López y Mota, 2003, 40).[1]

[1] La categoría propuestas pedagógicas es la mayormente trabajada, seguida por las investigaciones y las reflexiones. "Las instituciones que contribuyen con mayores productos académicos

Además, habría que definir los criterios sobre los cuales se agrupan obras y textos que conforma este campo de investigación, a estos criterios se les conoce comúnmente como categorías de estudio, generalmente ordenadas por grado de complejidad e integridad del tipo del objeto de estudio y la metodología. Se ha considerado relevante distinguir por el tipo de procedencia de obras y textos: a) producto académico (libro, tesis, tesina, artículo, texto); b) grado académico (licenciatura, maestría, doctorado); c) teórico o práctico; d) por temáticas, y e) nivel reflexivo o didáctico del objeto de estudio e investigación.

La enseñanza de la Historia ha sido estudiada a partir de la Historia de la educación como un tipo especializado de investigación histórica, tratando de entender cómo una sociedad dada, a través de un proyecto educativo modifica su vida material y asegura su supervivencia, comprender el proceso social de su cultura y el origen de su lenguaje, sobre la vigencia del modelo educativo de tal sociedad; aunque también se ha estudiado sobre el discurso histórico escolar, el de la Historia patria, por ejemplo; en el campo de investigación de la enseñanza de la Historia abundan las experiencias de personalidades de la instrucción pública y la cultura escolar. (Véase "Tabla 1. La investigación en enseñanza de la Historia").

La investigación en Historia de la educación en México produjo una variedad de obras y textos de tal relevancia y volumen que ha permitido construir una historiografía propia, asentar las bases para un campo de investigación que no sólo responde al método de investigación histórica de la educación, de la pedagogía y de lo pedagógico, incluye un acercamiento a la psicología educativa y temas de modelos educativos y currículo. La enseñanza de la Historia es un campo de investigación que "[...] nació empalmado y al cobijo del campo propiamente historiográfico de la Historia de la educación"

---

es la Universidad Nacional Pedagógica (UPN), seguida de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE/CINVESTAV), productos académicos resultado de tesis, tesinas, textos, libros y artículos, agrupados por temas de investigación como pedagogía y didáctica; perspectiva de género, reformas políticas, planes y programas educativos; libros de texto; estado de la enseñanza; identidad y educación indígena", Paulina Latapí concluyó en 2014 que, son las propuestas pedagógicas y didácticas a través de tesis, documentos de titulación para el grado en licenciatura, maestría o doctor, los que más se han elaborado (Latapí, 2014, 58).

(Latapí, 2014, 29; véase: Taboada, 1992 y 2002; Gonzalbo y Vázquez, 1994; Galván, Vargas y Calvo, 1994; Lerner, 1998; Sánchez, 2002), entre obras y textos que representan los esfuerzos de por lo menos tres décadas de congresos, encuentros, simposios, coloquios, seminarios y dirección de tesis con el propósito de estudiar la enseñanza de la Historia.

De esos esfuerzos derivaron, directa e indirectamente, productos académicos emparentados al discurso histórico escolar de las instituciones de su procedencia (por ejemplo, el discurso histórico de la enseñanza de la Historia en la facultad, escuela o colegio de tal universidad o modelo educativo)[2], son las referencias de la historiografía sobre la investigación en enseñanza de la Historia, aunque sus propósitos y objetivos hayan sido otros.

Existen obras y textos que explican las condiciones históricas de la educación de su tiempo y se han vuelto paradigmas de las metodologías del estudio de la enseñanza de la Historia, sobre todo respecto de propuestas pedagógicas concentradas en el aprendizaje del estudiante; de tal suerte que la enseñanza de la Historia se ha distinguido de la Historia de la educación, de la educación histórica o de la psicología educativa, se encuentra en movimiento y ello nos permite cuestionar hacia dónde se dirige en su agitado devenir en la investigación, difusión y docencia.

Puesto que la Historia es una disciplina en constante construcción y su enseñanza ha cobrado capital relevancia, se ha visto en la necesidad de adecuar nuevos métodos de enseñanza en los currículos de todos los niveles del sistema educativo, más problemáticamente en el nivel básico y medio superior, donde ha sido una asignatura que no ha tenido una orientación curricular en relación a los avances de la investigación histórica profesional,

[2] Sebastián Plá formuló la definición del "discurso histórico escolar" como un modelo teórico "[...] que explica los principales factores que influyen, de muy variadas maneras, en el pensar históricamente dentro del bachillerato [continua más adelante] no es una realidad evidente, particular, consciente, ni tampoco es un aspecto de la realidad escolar que ocupe su lugar de manera ordenada en el conjunto de los discursos generados de la escuela [...] Es tarea del investigador distinguir cuáles son los hilos que componen al discurso histórico escolar y cuáles son los factores que hacen que en una escuela se entiende de una forma y en otro centro educativo tomen nuevas maneras de acoplarse entre sí". De manera gráfica explica el autor, que el estudiante es un sujeto psicológico y social, con un conjunto de contextos que lo rodean: aula, escuela y sistema educativo. Este modelo de análisis del pensar históricamente implica la disciplina histórica, la historia personal del estudiante y la escritura del pasado conforman en un todo el discurso escolar (Plá, 2005, 49-51).

ni con la investigación educativa presente y cuando se ha intervenido resultan ineficientes los resultados. Aún persiste una enseñanza de la Historia Patria, la cual ha sino inculcada bajo el método de memorización, contrario a la perspectiva creativa de la investigación histórica, negando toda orientación psicopedagógica y didáctica del aprendizaje de la Historia, persisten las deficiencias.

Esta situación es preocupante, ya que se ha considerado que la Historia es una asignatura escolar que podría ser eliminada de los planes de estudio del nivel medio superior, sería un contenido curricular secundario o que habrían unos cuantos temas de Historia en alguna asignatura de Ciencias Sociales; en todo caso, como parte instrumental en aprendizajes de asignaturas como Educación Cívica y Ética.

Tabla 1.
Tipos de estudios de la enseñanza de la Historia

La investigación en enseñanza de la Historia	**Tipos de estudios de la enseñanza de la Historia:**		
	a) Educación histórica	b) Docencia de la Historia	c) Didáctica de la Historia
	Tipos de obras y textos:	a) producto académico (libro, tesis, tesina, artículo, ponencia)	b) grado académico (licenciatura, maestría, doctorado);
		c) teórico o práctico;	
		d) por temáticas, y	e) nivel reflexivo o didáctico del objeto de estudio e investigación.
	a) Productos de investigación	b) Productos de reflexión	c) Propuestas pedagógicas
	Tipos de resultados de estudios en enseñanza de la historia:		

2. Aprendizaje de la Historia.

A lo largo del siglo XX en México y en gran parte del Mundo Occidental se había considerado necesario hacer adecuaciones o modificaciones en contenidos y metodologías de la enseñanza, pero el problema era más complejo y profundo, pues era necesario cambiar el paradigma y los supuestos epistemológicos y didácticos de la Historia, así como su relación con otras disciplinas (Pozo, Asensio, Carretero, 1997, p. 218).

La corriente de pensamiento denominada constructivismo, desde la psicología educativa, postula la necesidad de contemplar un concepto de aprendizaje en el que el conocimiento es construido en la mente y entorno social del estudiante, porque la realidad no sólo es contemplada como nos viene dada, sino que se auto-estructura en la mente del individuo, donde el "aprendizaje es esencialmente un proceso de construcción interna" del sujeto (Pozo, Asensio, Carretero, 1997, p. 218).

Dentro de la perspectiva del constructivismo encontramos a exponentes que recogen propuestas desde la psicología genética piagetiana, hasta de la psicología genética vigotskiana o el procesamiento de la información (Pozo, Asensio, Carretero, 1997, p. 218) quienes promovieron que la enseñanza debía de presentar contenidos educativos basados en un método de enseñanza activo, formativo y social, es decir, debía de ser aprendizaje para la vida; el constructivismo en este sentido no era o es el último eslabón del pensamiento educativo o su resolución histórica o lógica, sino un punto de partida para una forma nueva de la educación y la docencia.

De ahí que el constructivismo postule que "las personas aprendemos a través de nuestras propias acciones de asimilación y no por simple exposición a modelos" (Pozo, Asensio y Carretero, 1997, p. 218), aunque últimamente se ha cuestionado esto último de la exposición del modelo, pues, como señala James Bowen: "En todos estos proyectos [de orientación constructivista] la Historia se considera no como un cuerpo de conocimientos que deben de aprenderse como un método para analizar el pasado mediante una aplicación de destrezas y contenidos específicos [se debe buscar] que el alumno aprenda a hacer Historia" (Bowen, 1976, 94). Ya que el aprendizaje del conocimiento histórico no cobra relevancia solamente por comprenderlo, hay que poner en acción los procedimientos sobre los cuales se ha construido

ese tipo de conocimiento, buscando formas optimas con las cuales lograr que el estudiante ponga en movimiento todo su aparato cognitivo y en cabeza propia experimente la creación de nuevo conocimiento, para adecuarlo a su realidad de la manera que mejor le plazca.[3]

Si observamos bien el planteamiento de los especialistas en psicología educativa y Ciencias Sociales (Á. Díaz-Barriga, Prats, Santacana, Pagés, Carretero) respecto al aprendizaje no se contradicen con el señalamiento de los especialistas en Historia (Aróstegui, Bowen, Gaos, Plá, Sánchez Quintanar, etc.): se complementan para poder entender hacia dónde dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, puesto que al estudiante le es imprescindible profundizar en esta perspectiva del aprendizaje de lo histórico, en la que él hace uso de métodos (procedimientos) de reflexión de su realidad.

La enseñanza, aprendizaje y didáctica de la Historia son problemáticas que han cobrado relevancia en las últimas tres décadas. En particular se ha considerado fundamental abordarles que tratarla como una didáctica de la historiografía, ya que ofrece una forma radicalmente distinta de concebir la enseñanza-aprendizaje en la que se pone claridad sobre una cuestión fundamental: que en toda enseñanza y aprendizaje de la Historia subyace una concepción historiográfica de la que es esencial tomar conciencia, misma que se encuentra en contenidos, objetivos, propósitos, estrategias y temáticas que constituyen el proceso de planeación, diseño, ejecución y evaluación docente.

Aclarado tal aspecto, me parece importante señalar que, una de las cuestiones que busca revisar la didáctica de la historiografía es relativo a quién, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar Historia, debido a que la práctica docente profesional de las asignaturas de Historia, en el nivel medio superior por mencionar lo cercano del asunto, indistintamente de

[3] "Una forma de entender el significado psicológico del aprendizaje es dándose cuenta de lo que no lo es. Primero, el aprendizaje no es algo que se encuentra únicamente en el salón de clases, ocurre en forma constante en cada día de nuestras vidas. Segundo, no sólo comprende lo que es 'correcto' […] Tercero, el aprendizaje no tiene que ser deliberado o consciente […] Finalmente, el aprendizaje no siempre implica conocimiento o habilidades… El aprendizaje implica siempre un cambio en la persona que está aprendiendo. El cambio para bien o para mal, puede ser deliberado o no intencional. Para que pueda ser considerado como aprendizaje, este cambio debe llevarse a cabo por la experiencia —por la interacción de una persona con su medio" (Woolfolk, 1999, 172-173; De Agüero, 2004, p. 49-55).

la institución, el modelo o enfoque educativo no se encuentra a cargo de profesionales formados en licenciaturas de Historia, por lo general, según perfiles profesiográficos hay una suerte de paridad en la asignación de grupos en la enseñanza de la Historia en las que encontramos licenciados o maestros en Ciencias Políticas, Sociología, Antropología, Arqueología, Etnología, Economía y Derecho, quienes, si bien tienen una idea de la Historia y podrían gozar de un cierto grado de entendimiento sobre el aprendizaje de lo histórico debido a su formación profesional, persiste una profunda brecha en relación a lo que es la investigación histórica desde la historiografía, más aun sobre cómo es que se encuentra el estado de la cuestión de la producción historiográfica en la actualidad y el oficio del historiador, sobre sus problemáticas y derroteros. Aunque, también, queda la incertidumbre de que los propios licenciados, maestros o doctores en Historia omitan posición alguna al aprendizaje de la Historia.

Reconocer que los discursos históricos e historiográficos, de los que se encuentran compuestos el ejercicio profesional de la investigación histórica, son una construcción social cambiante, permite al profesional de la docencia superar la racionalidad técnica del investigador y docente tradicional, crea condiciones de posibilidad de reflexionar críticamente con la realidad social y educativa de los sujetos de aprendizaje escolar: el estudiante y él como profesor.

Tipo de conocimiento	**Conocimiento declarativo** (Sabes qué es algo)	**Conocimiento procedimental** (Sabes cómo se hace algo)
Nombre que recibe en el currículum	Hechos, conceptos y sistemas conceptuales	Procedimientos
Se traduce en:	Saber decir, declarar o explicar cosas de las cosas.	Sabes hacer cosas con las cosas.
Ejemplo:	Enumera por escrito los rasgos fundamentales que caracterizan el estudio de la Historia.	Extrae conclusiones a partir de diversos textos históricos (fuentes primarias y secundarias) sobre la idea de la Historia de acuerdo con los pasos establecidos en el curso de las clases.

(Trepat, 1995, p. 32).

3. Didáctica de la historiografía

La didáctica de la Historia es un campo desprovisto de claridad teórica y de metodología en investigación docente, no hay quién se encargue deliberadamente de tal tarea; aunque persistan voces que han mostrado claridad sobre instituciones, modelos y enfoques educativos de los que se han estudiado, planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y han aportado en la formulación de conceptos y el estudio de fenómenos de aprendizaje en nuestro presente (Prats, 2001, p. 35-51). La didáctica de la Historia ha permitido sujetar a la multiplicidad de discursos de corrientes y tendencias de pensamiento historiográfico en el aprendizaje de la Historia. Por lo tanto, toda didáctica de la Historia es, en su último término, una didáctica de la historiografía (Gómez, p. 2015).

La didáctica de la historiografía es el estudio ordenado, diferenciado, sistemático y lógico del conocimiento y del pensamiento histórico, mismos que permiten la creación de nuevo conocimiento y con ello de conceptos y definiciones que se cuestionan para con sus propósitos (1. contenido declarativo se le ha denominado en el campo docente); también debemos considerar los procedimientos (2. contenido procedimental) y actitudes para la formación del estudiante (3. contenido axiológico); el método sobre el cual cobra sentido y razón el aprendizaje historiográfico es ese que entiende los fenómenos históricos sobre la base de sus contradicciones, concepción que permite adecuar estrategias de enseñanza basada en la resolución de problemáticas, en este caso, de la resolución de problemáticas a temas disciplinares de la investigación histórica (véase la “Tabla 2. Conocimiento declarativo y procedimental”).

En la actualidad hay una latente preocupación por generar una crítica a los modelos y enfoques de la enseñanza de la Historia, y presentar estrategias de aprendizaje sobre temas y temáticas problemáticas en la práctica docente. Se han generado propuestas teóricas y prácticas que ofrecen respuestas, mostrando que es posible enseñar Historia de manera distinta a la tradicional, debido a una serie de reflexiones profundas en términos teóricos de la didáctica de la Historia desde un enfoque historiográfico.

Las nuevas problemáticas didácticas de la Historia resultan ser dificultades psicopedagógicas e historiográficas a las que nos enfrentamos

como docentes, de las cuales se nos exige una dominio de los componentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se hace necesaria una transformación radical del uso de la Historia por parte del profesor y el estudiante, para ello centraremos nuestra atención en uno de toda la gama de contenidos y estrategias de aprendizaje de la Historia, este contenido es genético para con el proceso de enseñanza-aprendizaje: analizar y aplicar procesos fundamentales de la investigación histórica desde una perspectiva didáctica e historiografía. Mediante el aprendizaje de la Historia como realidad concreta y objeto de estudio, así como el aprendizaje de la Historia como disciplina de investigación (res gestae / res gestorum est), podremos cumplir el propósito curricular de analizar y aplicar el uso del concepto de historiografía para significar la investigación histórica.

Podría parecer que hacer de la investigación histórica una categoría de análisis denominada historiografía una carga curricular que podría ser dañino y estropear la formación escolar del estudiante de educación media superior, lo dañino es creer que nuestros estudiantes, jóvenes del siglo XXI, logren comprender y construir en su mente tal entendimiento de la Historia. Con ello, el estudiante podría lograr hacerse del conocimiento histórico, así como de procedimientos que se realizan en la investigación histórica.

No se trata sólo de una búsqueda de la enseñanza de habilidades de dominio en el estudiante, es el descubrimiento situado del aprendizaje, el objeto de aprendizaje no es informativo o lingüístico, sino el descubrimiento del aprendizaje mismo desde una operación historiográfica[4] situada en temáticas, semejantes y didactizadas según la tecnología del aprendizaje, a las que se enfrenta el historiador o profesional de la investigación histórica. Por lo tanto, el propósito central de la didáctica de la historiografía está

[4] Pensar en que el historiador reproduce una operación historiográfica en función de la creación de un producto social y cultural, que a la vez crea un producto que satisface, pero que también problematiza, que incomoda según espacios y lugares sociales. Descubrir el carácter de la ciencia que sostiene la legitimidad de un producto cultural evaluado por pares a través de la operación historiográfica, quienes producen con la misma incertidumbre de “no hablar de la verdad”, genera cuestionamientos como ¿dónde cobra validez el pensamiento y la producción historiográfica? De Certeau explica esta operación historiográfica como una forma de pensamiento complejo, pero ordenado; la operación historiográfica debe ser entendida como una acción, en la que el historiador debe de ubicar su lugar social. Ello nuevamente nos arroja interrogantes sobre si es posible que el autor de un texto pueda elaborar un producto académico disociado de su relación social y la respuesta es no (De Certeau, 1993, pp. 97-118).

vinculado directamente con el aprendizaje de conocimiento de dos tipos: "1) el declarativo (saber qué es algo) y 2) el procedimental (saber cómo hacer algo) (Trépat, 1995, p. 32).

El estudiante no sólo consume discursos históricos escolares y profesionales, además aprende a construir conocimiento histórico genuino, a través del ejercicio mediado de estrategias basadas en la investigación histórica, siempre y cuando éstas hayan sido planeadas por un profesional de la docencia militante de la racionalidad práctica crítica, ajeno a la racionalidad técnica, comprometido con el aprendizaje para una plena autonomía en el estudiante (Schön, 1998).

El conflicto se encuentra precisamente en que no se le ha optado por denominar historiografía a esta parte que pondera los procedimientos de investigación histórica, debido a múltiples problemáticas, fundamentalmente de tipo disciplinares como las que se han mencionado con anterioridad. Problemáticas surgidas en las instituciones educativas de nivel medio superior y superior, debido a la pírrica formación psicopedagógica que reciben profesora y docentes de Historia; aunque también nos podemos atrever a pensar que existe una profunda ignorancia sobre qué es la investigación educativa y sus propuestas para la docencia.

Un cuestionamiento cotidiano de la didáctica de la Historia es:

> ¿Qué otros conocimientos son necesarios para enseñar Historia? [Sin duda, el perfil del profesor de Historia] viene dada por su formación histórica y dentro de ella por sus conocimientos epistemológicos e historiográficos que cada vez se revelan como más importantes y significativos para la enseñanza, frente a los conocimientos factuales mucho más coyunturales y con menor capacidad de ser utilizados en la toma de decisiones. Ahora bien, ¿son suficientes estos conocimientos?, ¿qué otros conocimientos son necesarios para enseñar Historia? (Pagés, 2004, pp. 155-156).

Quienes observamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia como una cuestión integral entre docencia e investigación histórica, nos resulta importante cuestionar los cómo del proceso de aprendizaje. En virtud de este cuestionamiento, Henri Moniot nos ofrece una alternativa centrada en comprender la enseñanza de la Historia:

> [...] la didáctica de una disciplina no es algo que venga después de ella, además de ella o a su lado, para darle una especie de suplemento pedagógico útil. [La didáctica se] ocupa de razonar sobre su enseñanza. Se trata de conocer las operaciones que suceden cuando se aprende una disciplina y, al servicio de este aprendizaje, buscar la mejor manera de resolver los problemas que suceden cuando se enseña: en definitiva, se trata de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa (Moniot, 1993, p. 5).

Sin embargo, hay quienes se cuestionan sí ¿es la enseñanza de la Historia un espacio escolar propicio para la enseñanza del oficio del historiador? Existen una tendencia generalizada a responder que no, no es un propósito escolar de nivel educativo básico o medio superior; sin embargo, asegurar que en el proceso de enseñanza aprendizaje no se da una idea de la investigación histórica por parte del docente sobre el estudiante sería falso, debido a que el profesor es igualmente un sujeto de aprendizaje, aunque se ha desdeñado la enseñanza del oficio del historiador que el profesor de Historia pone en acción en la docencia, tal aspecto define, delimita y orienta el conocimiento escolar abordado en el salón de clases y se vuelve constitutivo en el aprendizaje del estudiante, a tal grado que éste construye una idea de la Historia.

Sobre la base de este entendimiento, tal polémica sobre la pertinencia de optar por el aprendizaje de la investigación histórica en el nivel educativo medio superior, es una falsa polémica; en todo caso la pregunta sería: ¿cuáles son los procesos pertinentes para aprender la investigación histórica por parte de estudiantes del nivel medio superior?

> ¿De dónde proceden los conocimientos de la Didáctica de la Historia? La Didáctica de la Historia se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar Historia, de las propuestas que han existido y existen sobre la formación inicial del profesorado para enseñar y de la investigación sobre la propia enseñanza y el aprendizaje de la Didáctica de la Historia en la formación del profesorado. ¿Qué sabemos sobre la formación en didáctica de la Historia del profesorado? ¿Qué sabemos sobre cada una de estas tres fuentes anteriores?, ¿Qué sabemos sobre la formación inicial para enseñar Historia? (Moniot, 1993, p. 5).

Referencias

Aróstegui, Julio. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*, Barcelona: Crítica.

Bowen, James. (1996). *Historia de la educación occidental*, Barcelona: Herder.

Braudel, Fernand. (1989). *La Historia y las ciencias sociales*. México: Alianza Mexicana.

Carretero, Mario. (2009). Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En *Constructivismo y educación*. (pp. 163-207). Buenos Aires: Paidós.

De Agüero, Mercedes. (2004) ¿Qué es un modelo pedagógico? Primera I. En *DIDAC*, vol. 43, pp. 49-55.

De Certeau, Michael. (1993). La operación historiográfica. En De Certeau, Michel. *La Escritura de la Historia*, 2ª ed. (pp. 67-118). México: UIA.

Díaz-Barriga, Ángel. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Grupo Editorial Buenos Aires.

Galván, Luz Elena. Mireya Lamoneda, María Eugenia Vargas y Beatriz Calvo (Coords.). (1994). *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: CIESAS.

Gaos, José. (1960). Notas sobre la historiografía. En *Historia Mexicana* 4. (pp. 481-508). México, El Colegio de México. [Reimpresión Matute, Álvaro. La teoría de la Historia en México (1940-1973). (pp. 65-92). México: SEP.].

Gómez Morales, Eduardo Manuel. (2015). *Didáctica de la Historiografía, una propuesta para la educación media superior*. (Tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).

________. (2913). *Nuevas fuentes para el bachillerato universitario*. El Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM: historiografía y documentos. (Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM).

Gonzalbo, Pilar y Josefina Zoraida Vázquez. (1994). *La enseñanza de la Historia*. Washington: Organización de los Estados Americanos.

Latapí Escalante, Paulina. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: UAQ.

Lerner, Víctor. (1998). La enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. En Pilar Gonzalbo (coord.). *Historia y nación. I. Homenaje a la doctora Josefina Z. Vázquez*. (pp. 195-211). México: El Colegio de México.

López y Mota, Ángeles. (2003). *Saberes Científicos, Humanísticos y Tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación educativa en México 1992-2002*. (Tomo II). México: SEP/COMIE/IISUE.

Moniot, Henri. (1993). *Didactique de l'Historie*. Paris: Nathan.

Pagés Blanch, Joan. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia en José Antonio Gómez Hernández y María Encarna Nicolás Marín (Coords*.). Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. (pp. 155-178). España: Universidad de Murcia.

Plá Pérez, Sebastián. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato*. México: El Colegio Madrid/Plaza y Valdés.

Pozo, Juan Ignacio; Mikel Asensio y Mario Carretero. (1997). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia en Mario Carretero et. al. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, pp. 211-239.

Prats, Joaquim y Joan Santacana. (1998). *Enseñar Historia y Geografía, principios básicos en Enciclopedia general de la educación*. (vol. III). (pp. 1-24). Barcelona: Océano.

Prats, Joaquim. (2001). *Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria en Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. (pp. 35-51). Mérida: Junta de Extremadura.

________. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica en *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 12. pp. 66-69.

Sánchez Quintanar, Andrea. (2002). *Reencuentro con la Historia, teoría y praxis de su en enseñanza en México*. México: FFyL-UNAM.

Rico Moreno, Javier. (2009). *Análisis y crítica en la historiografía en La experiencia historiográfica. VIII Coloquio de Análisis Historiográfico*. (pp. 201-209). México: UNAM.

Rosales, Carlos. (1998). Dimensión epistemológica y científica de la didáctica en C. Rosales, *Didáctica: núcleos fundamentales*. (pp. 59-70). Madrid: Narcea.

Schön, D. (1998). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. (pp. 31-73). *The reflective practitioner how professionals think in action*. Traducción de José Bayo. Barcelona: Paidós.

Shelmilt, D. (1987). El proyecto 'Historia 13-16' del Schools Council: pasado, presente y futuro en *La geografía y la Historia dentro de las ciencias sociales*. (pp. 173-207). Madrid: MEC.

Taboada, Eva (2002). *Didáctica de las ciencias histórico-sociales. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje*. (vol. 2, t. 7). México: CINVESTAV.

________. (1992). Didáctica de las ciencias histórico-sociales. México: CINVESTAV.

Trépat Carbonell, Cristòfol A. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona: Universidad de Barcelona/Editorial* Graó.

Woolfolk, Annita. (1999). *Psicología educativa*. (7º ed.). México: Prentice Hall Pearson.

Enseñanza de la Historia y formación ciudadana

Las competencias en el estudio de la sociedad virreinal

Mauricio FLAMENCO BACILIO
// Palabra de Clío AC

Mauricio Flamenco Bacilio. Licenciado en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM. Estudiante del Doctorado en Educación en el Centro de Estudios Superiores en Educación. Docente en el Centro de Estudios de Bachillerato 4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza". Miembro investigador de la Asociación Civil de Historiadores Palabra de Clío. Ponente en el III y IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. mauriciokfb@hotmail.com

Resumen // El texto expone un ejemplo de secuencia didáctica para trabajar el tema de la composición social del virreinato de la Nueva España en bachillerato, procurando desarrollar competencias disciplinares y genéricas. Además de describir el contexto donde se lleva a cabo la secuencia, se expone el concepto de competencias y cuáles de estas se pretenden desarrollar durante la intervención didáctica, así como ejemplos de productos elaborados durante la clase.
Palabras clave // secuencia didáctica, virreinato, bachillerato, competencias.

Introducción

En la didáctica del siglo XXI y dentro del contexto de la globalización, se ha enfatizado bastante en el desarrollo de competencias entre el alumnado. En una explicación sencilla, las competencias son las habilidades, destrezas y aptitudes para desenvolverse en alguna situación cotidiana, así como los conocimientos aplicados en algún contexto determinado. A veces la enseñanza de la Historia no parece dar mucho espacio para desarrollar esta clase de habilidades, menos aún al estudiar un tema aparentemente tan distante en términos temporales y culturales como la sociedad del virreinato de la Nueva España. Pero su conocimiento sirve para acercar a los alumnos a la comprensión de la realidad actual, porque en el análisis de los estratos sociales del virreinato los estudiantes podrán conocer el origen de algunas prácticas comunes del México de tiempos posteriores. En el presente escrito se ejemplifica un caso de secuencia didáctica para promover el desarrollo de competencias en el estudio del virreinato, de manera específica en el tema de la estructura social. Pero primero se expone el contexto educativo en el cual esta secuencia se desarrolló. Posteriormente se exponen las características de dos productos elaborados por los alumnos durante la secuencia, así como su evaluación y valoración en el desarrollo de competencias.

1. Sobre el contexto educativo

El entorno escolar donde se realizó la secuencia didáctica es el Centro de Estudios de Bachillerato (CEB) plantel 4/1 “Mtro. Moisés Sáenz Garza”, ubicada en la Delegación Miguel Hidalgo al poniente de la Ciudad de México. Esta institución educativa fue fundada en 1984 bajo el nombre de Centro de Bachillerato Pedagógico y depende de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En cuanto a su estructura de organización, el Centro de Estudios de Bachillerato guarda similitudes con las secundarias públicas, por ejemplo en el sentido del uso del uniforme obligatorio para las y los alumnos, de la utilización de timbres o chicharras para determinar los cambios de hora, así como el de la organización de ceremonias cívicas para

el día de la bandera, las fiestas patrias o el inicio y fin de cursos. Con ello, el Centro de Estudios de Bachillerato se distingue de otros subsistemas de bachillerato general en la capital mexicana. El plan de estudios de la institución se divide en seis semestres. A su vez, las áreas académicas del CEB están dividas en comunicación, ciencias naturales, matemáticas, psicología e histórico-social. A esta última área académica corresponde la didáctica de la Historia junto con las asignaturas de Ética y Valores, Filosofía, Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México, Metodología de la Investigación, y las asignaturas relacionadas con los módulos de contabilidad y administración, estas últimas asignaturas son con el fin de acercar a los alumnos a una capacitación de introducción al ambiente laboral. Aunque a diferencia de los bachilleratos técnicos, el Centro de Estudios de Bachillerato no extiende cédulas de nivel profesional técnico.

En lo referente a la didáctica de la Historia, ésta disciplina se cursa en tres de los seis semestres del plan de estudios. En el segundo semestre los alumnos toman la asignatura de Historia de México I; la cual inicia con los conceptos de Historia, Historiografía, fuentes de estudio y corrientes o teorías historiográficas. En cuanto a los temas históricos en sí, en este primer curso se estudia desde el origen de los seres humanos en el continente americano hasta la independencia de México. Al semestre siguiente se continúa con Historia de México II; cuyo contenido aborda desde las primeras décadas después de la independencia hasta la actualidad. En cuarto semestre se cursa la asignatura de Estructura Socioeconómica de México. En ella, se retoman y se profundizan aspectos del curso anterior, es decir, del de Historia de México II, especialmente en los temas de política, sociedad y desarrollo económico durante la segunda mitad del siglo XX. Finalmente, durante el quinto semestre los alumnos cursan la asignatura de Historia Universal Contemporánea, cuyos temas abarcan desde mediados del siglo XIX hasta la globalización y los comienzos del siglo XXI. La secuencia didáctica presentada aquí está basada en los contenidos del curso de Historia de México I. De manera más específica, el trabajo en el aula está aplicado al bloque número seis de un total de siete. En el sexto bloque se trata de analizar la vida durante el periodo virreinal, enfatizando los temas de la estructura política, económica, social, además de ver algunas generalidades de las artes, la educación y la

cultura de la época. Pero antes de describir la secuencia didáctica, vale la pena mencionar la inclusión de las competencias en el nivel medio superior.

2. El desarrollo de las competencias en el bachillerato

Con la reforma educativa de 2008 se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato. En ese mismo año se reformó el bachillerato general estableciendo así el enfoque basado en competencias. Estas mismas competencias se dividen en genéricas y disciplinares. Además en el contexto escolar analizado también se buscan desarrollar competencias profesionales y extendidas. Sin embargo, en la didáctica de la Historia del Centro de Estudios de Bachillerato no está contemplado el desarrollo de este tipo de estas otras competencias, ya sea en el contenido de los programas de los cursos, las planeaciones de clase, las secuencias didácticas, los libros de texto u otra clase de materiales.

Por otro lado, el concepto de competencias ha resultado ser polisémico y por ello genera controversia. En principio, este enfoque representa una alternativa a la formación tradicional y enciclopédica, pero esto supone también una sustitución de conocimientos reduciéndolos a los aspectos utilitarios. Ello también ha dado lugar a debates y conclusiones muy distintas sobre sus concepciones, aplicaciones y resultados (Diaz Barriga 2006). Ciertamente, la adopción del desarrollo de competencias en la escuela está determinada por las políticas educativas en el contexto de la globalización.

Las competencias genéricas son consideradas competencias clave por su uso y aplicación cotidiana en situaciones diversas, representando así los llamados saberes para la vida. Entre las competencias genéricas están el autoconocimiento, la sensibilidad al arte, desarrollar un estilo de vida saludable, solucionar problemas mediante la aplicación de métodos, emitir posturas personales de forma crítica, favorecer el trabajo activo en equipos, desarrollar la conciencia cívica, el respeto a la interculturalidad, contribuir al desarrollo sustentable y fomentar el aprendizaje continuo por iniciativa propia. Incluso dentro de las competencias genéricas, el fomento al autoconocimiento guarda una conexión con el propósito de la Historia, no solo como pasado sino también como presente en un diálogo continuo y para el autoconocimiento como seres humanos (Collingwood,1980).

Mientras tanto, las competencias disciplinares representan los saberes mínimos necesarios en cada una de las áreas del conocimiento en el nivel medio superior (uso del lenguaje y de la comunicación, matemáticas, ciencias experimentales y ciencias sociales). En el caso de la Historia como disciplina perteneciente al área de ciencias sociales, entre algunas de las competencias disciplinares a desarrollar se destaca la comprensión del conocimiento humanista en un constante cambio; saber situar hechos históricos y su vinculación con los tiempos actuales; interpretar la realidad presente a partir del conocimiento de acontecimientos históricos junto con sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales; comprender las diferencias étnicas, económicas, culturales, políticas y de género, junto con las desigualdades inducidas por tales divergencias; conocer las características de distintos sistemas políticos para compararlos y conocer los cambios en las leyes a lo largo del tiempo. Con esto se entiende al aprendizaje de la historia como clave en la formación ciudadana, la conciencia cívica y el respeto a la diversidad cultural.

En otras palabras, las competencias disciplinares significan comprender la realidad social y sus problemáticas, junto con actitud de proponer soluciones (Álvarez de la Peza y Escalante Fuentes, 2011). Asimismo, los propios libros de texto o materiales didácticos también enfatizan el contenido de competencias, así como detallar los bloques o temas donde estos se han de desarrollar (Sánchez Córdova, 2012). Pero en la práctica docente también se puede caer en un dilema. A veces un estudiante puede desarrollar las habilidades o destrezas comunicativas y de comprensión de la realidad, pero puede carecer del conocimiento disciplinar, lo cual llega a reflejarse en un instrumento de evaluación clásico como lo son los exámenes. Por otro lado, también existen alumnos con la capacidad de aprobar exámenes de manera sobresaliente, pero no parecen demostrar el desarrollo de las competencias disciplinares o genéricas, lo cual representa un problema para evaluar. Ante estas situaciones, lo importante es considerar tanto el conocimiento disciplinar como el desarrollo de competencias, porque ambos representan el aprovechamiento académico y actitudinal en cada curso.

Por otro lado, también se han incorporado las llamadas competencias docentes. La inclusión de este tipo de competencias se dio a partir del Acuerdo número 447, también en el año 2008. Entre los aspectos más destacados

de estas competencias, se incluye el aprendizaje y la actualización constante entre las y los profesores; favorecer los aprendizajes significativos, así como el pensamiento crítico y el autoconocimiento entre el alumnado, generar un ambiente óptimo en el aula para la realización de las clases, promover la mejora de los recintos de enseñanza y participar de manera activa y con propuestas en los diferentes proyectos de gestión escolar. En ese sentido, si el objetivo de la didáctica actual es desarrollar competencias, entonces por lógica, los docentes deben tener estas mismas habilidades o destrezas (Pimienta Prieto, 2012).

3. Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias en el estudio del virreinato

La secuencia didáctica se aplicó durante el semestre de febrero a junio de 2016 en el plantel 4/1 del Centro de Estudios de Bachillerato. La secuencia se realizó en dos sesiones, con tres grupos entre 45 y 50 alumnos en un lapso de tres horas, primero en una sesión de dos horas y después en otra sesión de una hora. El aprendizaje esperado consistió en comparar las características sociales del virreinato y establecer una conexión entre hechos cotidianos en el entorno de los alumnos. Entre las competencias genéricas a desarrollar se procuró fomentar el respeto a la interculturalidad, así como el atributo de considerar el respeto a las diferencias como principio de integración en una comunidad. Entre las competencias disciplinares está la valoración de las diferencias políticas, étnicas, económicas, culturales y de género, junto con sus desigualdades. También se busca valorar las prácticas sociales con una actitud de respeto. En el desarrollo de estas competencias se propone involucrar al estudiantado en una realidad aún vivida actualmente entre algunas personas del México actual, la cual no es muy distinta a la situación de la mayoría de la población durante la era colonial. Asimismo, la secuencia pretende fomentar el cambio conceptual y actitudinal hacia las diferencias ya señaladas, las cuales también sirven para entender el origen de algunos de los problemas sociales actuales, especialmente de la discriminación.

Durante la primera sesión se expuso acerca de la composición social del virreinato con los grupos sociales principales: españoles, criollos, indígenas

y mestizos. Posteriormente se mencionó la llegada de gente proveniente de los continentes africano y asiático para complementar la organización étnica de la Nueva España (Rubial García 2003). Otro punto importante en la actividad de enseñanza es señalar a esta estructura histórica como "jerárquica, clasista y racista" (Álvarez de la Peza y Escalante Fuentes 2011, p. 110). Esto último se cita, porque el origen étnico determinaba la posición social, junto con pocas probabilidades de subir o bajar de la posición a partir del nacimiento. También durante la exposición se buscó valorar las aportaciones de cada estrato social y cada origen étnico para enriquecer a la sociedad novohispana primero y mexicana después. (Fonseca Ortiz, 2015). Este contenido se complementó con la lectura de un material didáctico propio elaborado para la clase, el cual sirvió para sustituir al libro de texto de manera más práctica. Los aspectos generales de la composición social del virreinato con los principales grupos étnicos fueron anotados en el pizarrón, junto con la combinación de las principales castas: mestizos como hijos de indígena y español; zambos como hijos de indígena con africano y mulatos como hijos de español con africano.

Para el desarrollo de la clase se solicitó identificar la presencia de los diferentes orígenes étnicos en la actualidad, así como la situación de cambio y continuidad con respecto a la estructura histórica estudiada. Para profundizar en el tema, se mostraron ante la clase tres videos. Dos de los videos eran sobre indígenas quienes a pesar de su condición de ser ciudadanos mexicanos en el siglo XXI ni siquiera hablaban la lengua española, lo cual resulta ser un motivo de marginación, exclusión y pobreza extrema y esto a su vez se asemeja a la situación de la mayoría de los indígenas durante los siglos del virreinato. El tercer video fue sobre la población afrodescendiente en México, en el cual se mencionan sus orígenes con el arribo de esclavos para trabajar en minas o en las labores agrícolas, así como la situación actual de los ciudadanos mexicanos de origen africano y sus dificultades para integrarse al resto de comunidad nacional. Estas actividades correspondieron a la primera sesión, la cual fue de dos horas para comenzar a trabajar acerca de la sociedad virreinal. La actividad de los videos también se realizó para aprovechar los recursos del Centro de Estudios de Bachillerato, donde a partir de 2016 se equiparon a los salones con proyectores y se adquirieron computadoras portátiles para uso de la planta docente.

Para la segunda sesión, la cual fue de una hora, se trabajó en una actividad para reforzar el nexo entre el pasado y el presente. El trabajo en el aula consistió en leer un artículo periodístico titulado “10 frases racistas que los mexicanos usan todos los días”, el cual fue publicado en mayo de 2016. De acuerdo con el texto, algunas expresiones con cierto matiz discriminatorio tuvieron su origen durante la estructura histórica y temporal analizada. Pero en el México del siglo XXI estos dichos se siguen utilizando de manera cotidiana y la gente no suele ponerse a reflexionar sobre su significado u origen. Algunos de estos dichos son “Trabajo como negro para vivir como blanco” “Traes el nopal en la cara”, así como el simple uso de las palabras indio o indígena a manera de insulto. También se incluye la frase “Me engañaron como a un chino”. Este último dicho también sirvió para involucrar las aportaciones de la comunidad china y de otras partes de Asia en el contexto histórico-temporal revisado en clase (Chong, 2013).

Una vez realizada la lectura, se pasó a una segunda parte de la actividad la cual consistía en responder algunas preguntas vinculadas con el contenido de las expresiones racistas. Las preguntas a responder por los alumnos fueron ¿Qué dichos eligieron?; ¿a qué se refieren estos dichos?; ¿crees que estos dichos afectan a un grupo de personas?; ¿tiene algún beneficio seguir usando estos dichos? y finalmente ¿qué consecuencias crees que tiene seguir usando estos dichos? Una vez respondidas estas preguntas, cada alumno intercambió su texto para ser revisado por un compañero o compañera a manera de coevaluación. En la revisión se debía observar la calidad de las respuestas, la redacción, la ortografía y escribir un comentario a manera de retroalimentación.

Al mismo tiempo, este ejercicio se relacionaba directamente con las actividades establecidas por el programa de habilidades socioemocionales Construye-T, el cual es organizado desde el gobierno federal con apoyo de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Además de promover el desarrollo de la inteligencia socioemocional en cada estudiante, Construye-T busca mejorar las condiciones de los espacios educativos adscritos a este programa, mediante la implementación de actividades extracurriculares de integración entre la comunidad escolar. El propio nombre de la actividad desde el sitio web del programa Construye-T tiene por título “Más vale analizar que solo

repetir", con ello se buscan actividades para hacer pensar a los alumnos, cuestionar las problemáticas de su entorno y realizar propuestas de cambio. Para el cierre de la clase, los alumnos entregaron sus trabajos con la coevaluación para una nueva revisión por parte del docente. Esta misma revisión sirvió para complementar la retroalimentación hecha entre pares durante la segunda sesión.

4. El sentido de la actividad de aprendizaje

El propósito de la actividad de las frases racistas fue para ir más allá del simple aprendizaje factual, el cual se limita a conocer los nombres de los estratos sociales de la Nueva España. En este caso, se buscó problematizar el estudio del tema abordado, ligarlo con situaciones afrontadas por los estudiantes en su entorno e invitarlos a reflexionar sobre ello. En otras palabras, ayudar al alumno a pensar y no solo a ser depositario de datos memorísticos, los cuales pocas veces tienen retención en la memoria a corto plazo si estos no se vinculan directamente con el contexto en el cual viven los alumnos. Con respecto al desarrollo de competencias, se busca valorar las diferencias y conocer las desigualdades, tener respeto a la diversidad de creencias, prácticas y valores de otras comunidades, además de forjarse una postura personal en cuanto a temas de interés general se refiere. La actividad también promueve el aprendizaje significativo al incorporar nueva información a su acervo personal o conocimientos previos, los cuales pueden ampliarse y modificarse construyendo así andamiajes en el aprendizaje de la Historia (González, 2000).

En el contexto actual, los niños y jóvenes tienen mucho acceso a información a través de los medios de comunicación. Pero muchas veces esto no se canaliza de manera adecuada. En ese sentido, la inclusión de los videos sobre la situación de indígenas y afrodescendientes en el México actual busca ligar el contenido de la clase con la realidad actual. De la misma manera, es aquí donde se requiere la labor de los docentes, con el fin de llevar los estímulos recibidos por los alumnos desde el exterior hacia el aula e incentivar el pensamiento crítico, lo cual sirve para convertir al proceso de enseñanza-aprendizaje en un factor de transformación y mejora colectiva.

> Tener una buena información histórica es indispensable, tanto para el historiador profesional como para el simple aficionado, como lo acota el historiador E. Carr. Sin embargo, lo importante es ¿qué hacer frente a ese cúmulo de información?, ya que el aprendizaje no se da por la sola acumulación de hechos o información empírica, sino por la integración de esa información; siempre tiene que haber un conflicto por resolver. Es fundamental que el alumno logre *la competencia* de un pensamiento crítico que pueda enfrentar la información fáctica (...) Quien piense que la historia implica solamente el "memorizador" está muy lejos de lo que es esta ciencia. (Salazar Sotelo 2006, p. 128)

Esta misma actividad pretende desarrollar las competencias señaladas anteriormente, en especial el de entender las diferencias étnicas, sociales y económicas, así como sus desigualdades inducidas. Si estas diferencias estamentales del virreinato siguen presentes, los alumnos deben darse cuenta de eso y hacer algo para cambiar esta situación de manera positiva. Eventualmente, las diferencias y desigualdades originadas en el contexto estudiado pueden ayudar a los educandos a generar las nociones, tanto de tiempo histórico, como de los elementos de cambio y continuidad. También esto podría desarrollar las capacidades de ubicarse en un tiempo y lugar determinado en el curso de la Historia, ver cómo los procesos y estructuras históricas tienen repercusión en la cotidianidad del alumno y asumirse como parte de los acontecimientos históricos, tanto de su tiempo como en los anteriores. (González Melchor 2011) Esto último es mucho más importante al estudiar historia, a diferencia de aprenderse los nombres de cada casta novohispana, especialmente las menos conocidas o de nombre más extravagante (malambo, lobo, cambujo, morisco, coyote, saltatrás o saltapatrás, tente en el aire, albarazado, entre muchas otras).

5. Productos hechos en la clase

Sobre la actividad de las preguntas a partir de los dichos racistas, se encontraron ciertas tendencias de señalar tales dichos como algo perjudicial para la sociedad. En algunos casos se señaló el origen temporal de estas expresiones, comprobando la adquisición de cierto nivel de competencias genéricas.

En el caso de la coevaluación por medio de los comentarios de los compañeros, también se notó una tendencia a estar de acuerdo en condenar el uso de los enunciados de carácter racista. En el caso de respuestas más escuetas, los comentarios de retroalimentación sugerían ampliar su contenido. A continuación se muestran dos ejemplos de los productos de esta actividad en el aula, el primero de calidad aceptable y el segundo no tanto. Estos productos también sirvieron como evidencia con miras a presentar la evaluación docente. Las trascripciones son de acuerdo a los manuscritos de los alumnos.

En la primera pregunta, sobre elegir frases racistas las respuestas de la muestra fueron las siguientes:

> Alumna 1: "No tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre" [.]
> "Cásate con un güero para mejorar la raza" [.]
> "Me engañaron como a un chino" [.]
> Alumno 2: Traes el nopal en la cara
> [“]¡Ah, como eres indio [!]"

En la segunda pregunta, sobre el significado de los dichos, las respuestas fueron:

> Alumna 1: 1) En el virreynato [sic] los peninsulares o las personas criollas tenían mayores beneficios en la sociedad, así como ocupaban mayores cargos [.]
> 2) Que las personas provenientes de etnias indígenas no pueden realizar trabajo[s] que tengan un grado de complejidad alto [.]
> 3) Habla de la llegada de personas orientales al país, debido a que estas no hablaban español eran engañados [.]
> Alumno 2: A las personas que hablan lenguas diferentes ó son de color.

En la tercera pregunta, sobre si estos dichos afectaban a algún grupo de personas, las respuestas fueron:

> Alumna 1: Sí, como en la introducción lo planteaba, estamos discriminando a personas de otras etnias o de otros países no solo diciendo o catalogando a las personas indígenas como una raza inferior sino,

que también se cataloga a las personas orientales como víctimas de abuso y engaño mientras que se piensa que las personas blancas son superiores a dichas etnias o personas asiáticas.

Alumno 2: Sí, ya que discriminan de manera indirecta a la gente indígena [.]

En la cuarta pregunta, referente a sí existía algún beneficio en usar estas expresiones, las respuestas fueron:

Alumna 1: No, al contrario estamos promoviendo una cultura racista, poco crítica y primitiva, no podemos evolucionar como sociedad si seguimos pensando como en el virreynato [sic] donde se creía que si una persona no era blanca no podía ocupar cargos importantes, que era tonta e inferior que los de tez blanca.

Alumno 2: No de echo [sic] opino que se deverian [sic] retirar ya que están perjudicando de manera moral a lo[s] indígenas e [sic] extrangeros [sic] [.]

En la última pregunta, la cual trata de las consecuencias de seguir usando dichos de corte racista, las respuestas fueron:

Alumna 1: Si la sociedad sigue con estas ideas tan racistas y excluyentes nos llevará a un atraso en lugar de a un progreso, puesto que no importando la raza de donde la persona provenga es capaz de realizar labores complicadas y ocupar altos cargos porque el color de la piel no debe hacer la diferencia [.]

Alumno 2: Podría acabar en una revolución por pare de los pueblos [.]

Finalmente las coevaluaciones señalaron lo siguiente:

Para alumna 1: Estoy de acuerdo contigo, tienes los suficientes argumentos para respaldar tus ideas, falta un poco de organización en las respuestas.

Para alumno 2: Tus respuestas están bien pero te faltó un poco de mejorar redacción y mejorar tu letra, hubo respuestas un poco imaginarias

> pero estoy un tanto deacuerdo [sic] con tigo [sic] ya que ninguna persona deve [sic] ser excluida o faltarle al respeto a esas personas.

A pesar de la diferencia en la calidad de ambos trabajos, en los dos se nota algún desarrollo de las competencias genéricas, siendo de manera más notoria en el primer ejemplo. Los dos productos también guardan similitudes de ideas: por ejemplo al coincidir en la desaprobación de la discriminación hacia sectores más desfavorecidos. Aunque en el primer ejemplo hay una vinculación directa al contenido del texto periodístico leído con el contenido disciplinar de la lección, mientras el segundo ejemplo no hace ninguna mención directa al tema abordado en clase.

Para cerrar con este apartado, otro propósito de la actividad fue involucrar a los alumnos en el trabajo en el aula, para hacerlos participes del proceso de aprendizaje y vincular la secuencia con acciones perceptibles en su realidad. De esta manera se busca ir más allá del concepto de la clase tradicional, basada únicamente en la exposición magistral. El estudio de la sociedad del virreinato de la Nueva España sirve para comprender el origen de ciertas prácticas sociales, concepciones colectivas y prejuicios existentes en el México actual. Si los estudiantes de nivel medio superior logran darse cuenta de este origen y su impronta en el presente, entonces se habrá dado un paso importante en la adquisición de un aprendizaje significativo, además de adquirir (o al menos comenzar a desarrollar), las competencias disciplinares y genéricas ya señaladas anteriormente. Pero esto requiere a su vez de la guía docente para trazar objetivos de las secuencias didácticas, encaminar los conocimientos y buscar la adquisición de competencias.

> El alumno debe contar con un mínimo indispensable de conceptos sociales e históricos: una serie de hipótesis y conceptos explicativos sobre cómo se organizaron las sociedades a través del tiempo y de una serie de generalizaciones que le permita enmarcar las experiencias sociales e históricas.
>
> En el caso de los contenidos conceptuales es más efectiva la instrucción directa, o sea la presentación por parte del docente y no así en las estrategias de descubrimiento exclusivamente. No obstante, estas pueden apoyar el aprendizaje de conceptos (González 2000, p. 72).

Conclusiones

Este escrito solamente aborda una parte del bloque correspondiente al virreinato. De acuerdo con el programa de estudios, el virreinato debe verse en un total de siete horas, de los cuales el tema del orden social abarcó tres; es decir, casi la mitad. El estudio de la sociedad novohispana resulta fundamental en la comprensión del imaginario colectivo de buena parte de la población mexicana, en especial de los modos de discriminación y de las desigualdades aún persistentes. Esta huella es aún más notoria a diferencia del estudio de otros temas de la misma unidad o bloque, por ejemplo del sistema político virreinal basada en audiencias, alcaldías, intendencias, cabildos, repúblicas de indios y figuras como los corregidores o visitadores reales; o el sistema económico de la época basado en la minería y la exportación de metales a Europa y Asia. Por ello, el estudio de las clases sociales de la Nueva España representa un tópico mucho más favorable para desarrollar competencias, es decir, habilidades para la comprensión de la realidad en donde las alumnas y los alumnos se desenvuelven.

Con la elaboración de un material propio, junto con el análisis de los videos y del texto periodístico, se buscó llevar las generalidades de la sociedad virreinal con la cotidianidad actual. El uso de estos recursos en la clase también pretenden convertir al docente en un facilitador del aprendizaje, quien al mismo tiempo ha de desarrollar entre sus estudiantes la comunicación escrita, así como la capacidad de problematizar y cuestionar las vicisitudes de su comunidad, construir su propio conocimiento, además de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo para ser, a su vez, un proceso de aprendizaje significativo (Díaz Barriga Arceo, 2010). Del mismo modo, diversificar los recursos en el aula estimula la creatividad, tanto de docentes como alumnos. Este mismo desarrollo de la creatividad significa un paso importante hacia la profesionalización docente, no solo en el campo de la Historia, sino también otras disciplinas. En el caso de los historiadores, el quehacer profesional se vislumbra en su faceta bivalente, tanto de historiador como de enseñante (Cabral Fajardo, 2002).

Los productos elaborados en la clase ayudaron al desarrollo de competencias. Por un lado los alumnos se expresaron de manera escrita, involucrando el contenido de la clase con asuntos visibles en la vida diaria. También

se impulsó el respeto a la diversidad étnica y cultural. Por parte de las competencias disciplinares, hubo un cierto desarrollo del conocimiento de diferencias sociales, étnicas y culturales junto con sus desigualdades, además de valorar y respetar esta diversidad. Estos conocimientos representan competencias, porque significan una comprensión de conceptos aprendidos en clase, junto con su potencial para aplicarse en situaciones reales e interpretar su realidad, lo cual es un requisito indispensable en el desenvolvimiento profesional y humano de nuestro tiempo (Llanes Arenas, 2012).

Referencias consultadas

Bibliografía

Álvarez de la Peza, M. Á., & Escalante Fuentes, G. R. (2011). *Historia de México 1.* México: Esfinge.

Cabral Fajardo, J. J. (2002). *La enseñanza de la Historia de la Cultura en la preparatoria No. 5 de la Universidad Nacional Autónoma de México.* México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de licenciatura).

Bujan Vidales, K. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior.* Bogotá: Ediciones de la U.

Chong, J. L. (2013). *Los Sangleyes chinos en el comercio novohispano (1550-1800).* México: Palabra de Clío.

Collingwood, R. G. (1980). *Idea de la Historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz Barriga Arceo, F. (2010). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Flamenco Bacilio, M. K. (2014). *Análisis crítico de la asignatura de historia en la modalidad semiescolar del IEMS-DF.* México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. (Tesis de Maestría).

García Martínez, B. (2004). "La época colonial hasta 1760". En P. e. Escalante Gonzalbo, *Nueva historia mínima de México* (págs. 58-112). México: SEP. El Colegio de México.

González, A. S. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la Historia.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
González Melchor, J. C. (2011). *El entramado de la Enseñanza de la Historia en las prepas de Obrador. La concepción del profesorado.* México: Universidad Pedagógica Nacional. (Tesis de Maestría).
Johnson, D. R. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula.* Quilmes: Paidós.
Llanes Arenas, L. (. (2012). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI.* México: Palabra de Clío.
Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria.* México: Pearson.
Rubial García, A. (2003). *La Nueva España.* México: CONACULTA.
Salazar Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia.* México: UNAM, UPN.
Sánchez Córdova, H. e. (2012). *Historia de México 1.* México: Pearson.

Hemerografía

Diaz Barriga, Á. (2006). “Enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”. *Perfiles educativos, 28*(111), 7-36.
Fonseca Ortíz, M. D. (2015). “Hacia la consolidación de una sociedad virreinal: el caso novohispano”. *Diacronías. Revista de divulgación histórica*(13), 21-32.

Internet

10 frases racistas que los mexicanos usan todos los días. (19 de Mayo de 2016). Recuperado el 25 de Enero de 2017, de SDPnoticias: http://www.sdpnoticias.com/estilo-de-vida/2016/05/19/10-frases-racistas-que-los-mexicanos-usan-todos-los-dias.
Los negros mexicanos. (12 de febrero de 2012). Recuperado el 25 de Eenero de 2017, de You Tube: https://youtu.be/IlFC4O0VqjQ.
San Juan Cancúc, Chiapas #12MásPobresMX. (10 de abril de 2016). Recuperado el 25 de Eenero de 2017, de You Tube: https://youtu.be/ABOMy3AY2Q4.

Zahuatlán, Oaxaca #12MásPobresMX. (29 de marzo de 2016). Recuperado el 25 de Eenero de 2017, de You Tube: https://youtu.be/cxOcsnakfFs.

Partir de la materialidad para generar conciencia histórica en los estudiantes de Educación Media Superior

Santa Olga HUITRÓN NEQUIS
// Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM

Santa Olga Huitrón Nequis. Licenciada en Economía, Maestra postulante al grado en MADEMS-HISTORIA. Profesora de asignatura de la UNAM desde hace 14 años. Autora de Objetos de Aprendizaje de Historia de México, en la plataforma digital del Portal Académico del CCH. Coautora de guías de estudio de Historia de México y paquetes didácticos para profesores y alumnos del Colegio. economiasohn@hotmail.com

Resumen // El interés de partir de la condición material de sobrevivencia que se ha dado a través de la historia de la humanidad, permite abarcar relaciones sociales de producción insertas en condiciones geográficas, culturales, ideológicas, ambientales; relaciones que conllevan el intercambio material y cultural del lenguaje, formas de vida, etcétera. En esta intención de abordaje es necesario subrayar, en el marco del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a nivel bachillerato, la construcción del conocimiento histórico del estudiante desde la observación de su presente, para llevarlo a la indagación y reflexión que logre expresar por escrito un aprendizaje que lo haga partícipe, reflexivo y que le permita desarrollar su conciencia histórica. De esa forma toma sentido la importancia de la enseñanza de la historia porque constituye parte de la cultura básica que se proporciona en el nivel medio superior y permite a los estudiantes asumirse como sujetos históricos, motivando el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, con sentido de otredad, empatía y conciencia histórica; mirando al pasado desde su presente que le exige no solo ser un consumidor pasivo sino un sujeto pensante, actuante y propositivo.
Palabras clave // materialidad, conciencia histórica, sentido de otredad.

Introducción

Partir de la materialidad como estrategia didáctica para generar conciencia histórica, surge de la preocupación constante en los maestros sobre la necesidad de crear conciencia histórica en los jóvenes bachilleres ante el impacto de la dinámica capitalista. Estamos ante un capitalismo voraz que ha degradado todo cuanto toca a su paso. En esta preocupación surge la propuesta de guiar a los estudiantes a que observen, indaguen, analicen y expliquen su participación como sujetos y no como objetos en la sociedad.

Contexto

Nuestra labor educativa se inserta en un sistema global donde predomina la lógica de acumulación capitalista. Es pertinente preguntarse ¿Cuál ha sido el impacto de este avasallante y voraz funcionamiento en los estudiantes de la educación media superior?, ¿Cuál es la función de la Historia como conocimiento básico en el aula, para generar conciencia histórica?

Estamos ubicados cronológicamente en el siglo XXI, año 2017, la vida cotidiana se transformó, los canales de información y conocimiento se abrieron global y masivamente en redes abiertas. El mundo ha cambiado, el sistema permanece en una constante crisis económica, social y cultural.

> …la terrible existencia de un individualismo absolutamente antisocial y anti-humano… el presente es despojado de todo espesor, sin duración comprimido en lo efímero y dislocado (Sánchez, 2006)

Es el mundo de la inmediatez, de la imagen, del texto breve, del olvidar el pasado. Es la *vida líquida* como escribiera Bauman (2006), la vida vertiginosa, de *adaptación al mareo y de tolerancia al vértigo*; de avance tecnológico con sus grandes genios que están dispuestos a destruir lo que ellos han construido; es el tiempo del protagonismo de las redes sociales y de elegir ser parte de una ciberdisidencia o de la masiva banalidad; también es la vida de la incertidumbre y del riesgo constante en una lógica de funcionamiento del sistema capitalista es la búsqueda permanente, constante e interminable de

acumulación de capital para crear más capital, este es su principio rector, el eje sobre el cual gira su movimiento.

Conceptualización

Materialidad

Tomemos a Fernand Braudel (1993) para estructurar la conceptualización de la realidad actual, sobre el impacto de la vorágine capitalista en la conciencia histórica de los estudiantes de la Educación Media Superior, sobre la materialidad de la vida cotidiana, de la *estructura de lo cotidiano,* del hombre *frente a su vida cotidiana*

> He partido de lo cotidiano, de aquello que, en la vida, se hace cargo de nosotros sin que ni siquiera nos demos cuenta de ello: la costumbre-mejor dicho, la rutina-, mil ademanes que prosperan y se rematan por sí mismos y con respecto a los cuales a nadie le es preciso tomar una decisión, que suceden sin que seamos plenamente conscientes de ellos. Creo que la humanidad se halla algo más que sumergida en lo cotidiano… (Braudel, 1993, p. 13).

La impresión profunda, dice el autor de El M*editerráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, es la de que nos encontramos en unas aguas muy antiguas, en medio de una historia que, en cierto modo, no tiene edad, que podríamos encontrar tal cual dos, tres o diez siglos antes y que, en ocasiones, podemos percibir durante un momento aún hoy en día, con nuestros propios ojos.

¿De qué nos está hablando Braudel? hace referencia a una parte de la vida del hombre: a su materialidad que como sabemos se produce y reproduce todos los días bajo condiciones precisas. De lo que queremos que se den cuenta los jóvenes hoy en día, ante el ensimismamiento aletargado donde están colocados. Rescatar el aporte de un hombre que dio a la historia una visión tan clara acerca de la materialidad de la vida cotidiana y formar conciencia histórica y social en los estudiantes de bachillerato; insertos en un mundo que los sumerge en la dinámica de comprar, consumir, valorarse

desde lo que se posee, desde lo que se tiene, desde las banalidades. Deseamos que los jóvenes hagan conciencia de ello; por eso es preciso ahondar en el planteamiento didáctico, la formación de la necesaria conciencia.

¿De qué tienen que ser conscientes los jóvenes?: de su ser histórico a través de la temporalidad y espacialidad de la historia, de su realidad.

> Esta vida material, tal como yo la entiendo, es lo que la humanidad ha incorporado profundamente a su propia vida a lo largo de su historia anterior, como si formara parte de las mismas entrañas de los hombres, para quienes estas intoxicaciones y experiencias de antaño se han convertido en necesidades cotidianas, en banalidades. Y nadie parece prestarles atención…Esta materia humana en perpetuo movimiento rige, sin que los individuos sean conscientes de ello…Capitalismo suma de artificios, procedimientos, costumbres, realizaciones…monedas y ciudades participan a la vez de la cotidianeidad inmemorial y de la más reciente modernidad…El siglo XVII es del florecimiento masivo de las tiendas, otro gran triunfo de lo continuo. Éstas se multiplican a lo largo de Europa, en donde crean apretadas redes de distribución. Es Lope de Vega (1607) quien dice del Madrid del Siglo de Oro que "todo se ha vuelto tiendas" (Braudel, 1993, pp. 15-33).

En el México del siglo pasado en los años cincuenta se construyen los mercados populares y los primeros centros comerciales en barrios y colonias. Aunque no debemos olvidar que desde la época prehispánica, los tianguis eran los espacios del constante intercambio. En la actualidad constatamos, con la realidad que observamos y vivimos todos los días, una de las dinámicas del proceso de *metropolización* de este siglo: la construcción de grandes plazas comerciales

En el estudio que realiza Lulle (2007) se hace patente la lógica de darle al sector privado el poder de comercializar sus productos a costa de los impactos en el desarrollo urbano de las ciudades, ya que requiere un alto consumo de espacio, fuerza de trabajo, electricidad, agua; proporciona una variedad de mercancías, así como de servicios financieros y diversión. Lo que lo hace muy atractivo para los jóvenes y la población en general. A pesar de su conformación "integradora" donde coexisten competitivamente un sinnúmero de empresas comercializadoras y se lleva a cabo el encuentro de un

conglomerado anómalo de personas demandantes de servicios, destinando un porcentaje de sus ingresos en la compra de esos servicios y/o mercancías diversas; se les considera como símbolos de "fragmentación urbana". Esta paradoja tiene un impacto en el espacio urbano, en el consumo de la población y por supuesto en las ganancias del sector privado.

En este contexto histórico, social ubicamos nuestra labor educativa ¿Qué sentido y significado tiene la Historia como disciplina y como conocimiento básico para los jóvenes de la Educación Media Superior?

Conciencia histórica

¿Qué es la conciencia Histórica? ¿Cómo logamos la conciencia histórica? Para hablar de la conciencia histórica hay que remitirse al sujeto:

El sujeto constructor de su propia historia, dice Zemelman:

> …no como meta temporalidad separada del sujeto al ser sujeto definido por la incesante búsqueda de sentido a la propia experiencia vital colectivo-individual, del hombre y su historia en sociedad, sujeto constitutivo de una realidad donde actúa como es con su psique, su ser social, su individualidad, sus emociones, virtudes y debilidades. Inserto en procesos sociales de producción de la sobrevivencia, de relaciones sociales que lo llevan a interactuar, a sobrevivir, a ser desde su objetividad y subjetividad, esto es, a vivir como fuerza de trabajo explotada sintiendo que no es así, reconociendo su historicidad construida por la conciencia de las potencialidades y limitaciones, esto es: la conciencia de la propia existencia… Conciencia histórica entendida como premisa de teorización y como imperativo ético que rige el esfuerzo de pensar y conocer… reflexión sobre la relación entre voluntad social y conciencia histórica centrada en la emergencia, transformación y capacidad de historización de los actores (Zemelman, 2002, p. 3).

¿En qué consiste la conciencia histórica? La maestra Andrea Sánchez Quintanar puntualiza los elementos que constituyen la conciencia histórica:

a. La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.

b. La certeza de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, por mecanismos intrínsecos a ellas, e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman.
c. La noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
d. La convicción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, formo parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo –mi ser social-, sea como es.
e. La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmersa en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro.
f. Finalmente, la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto de éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad. (Sánchez, 2002, p. 45)

Partir de la materialidad para generar conciencia histórica

Fernand Braudel indagó sobre la materialidad como lo habitual que permea todo acto rutinario de la vida cotidiana, sin embargo había sido desdeñada por el historicismo. Es la visión de los *Annales* de Marc Bloch, Lucien Febvre y Fernand Braudel quienes amplían el horizonte del estudio del pasado para explicar la dinámica del funcionamiento actual cuyos orígenes se remonta siglos atrás. Para efectos de este trabajo que habla sobre partir de la materialidad para generar conciencia histórica ponemos un ejemplo braudeliano: La moneda, un invento que se inventa en la antigüedad pero que hoy toma una relevancia sustancial en el funcionamiento del intercambio, esencia del capitalismo. *La moneda es un invento antiquísimo, si entendemos como tal todo medio que agiliza los intercambios. Y sin intercambios no hay sociedad (p. 21).*

Pero como aquí de lo que se trata es de ver las formas de llevar el conocimiento histórico, y que los estudiantes puedan crear y encontrarle sentido y significado, aterricemos en esta labor. Bauman escribe sobre la vida líquida,

haciendo una reflexión sobre lo desechable. Hoy todo es desechable, de inmediato algo pasa a ser inservible. Los jóvenes pasan su vida, su actuar, su cotidianeidad, en este presente tan complejo entre modernidad tecnificada e inconsciencia, que invita a abrir los ojos y alertar sobre la necesaria, urgente y apremiante conciencia en la enseñanza de la Historia.

Luego entonces, ¿Tendrá sentido la enseñanza de la Historia? ¿Cuál es la función o utilidad del saber histórico para los alumnos de bachillerato que se encuentran en proceso formativo? La importancia del sentido del conocimiento histórico es trascendental en su vida, el asumirse como sujetos históricos con conciencia de ello. Para eso enseñamos Historia como cultura básica que conduce a una conciencia social.

El sentido y significado de la Historia

¿Estamos ante el peligro de perder el sentido de la historia y por lo tanto de nuestra condición humana como sujetos históricos ante un mundo vorazmente vertiginoso? ¿Cuál es el sentido y el significado de la Historia?, ¿de dónde deviene su importancia? Veamos lo que nos dicen los conocedores de la ciencia y el quehacer histórico.

La Historia es cosa humana, privilegio que solo tenemos nosotros, los humanos, la historia tiene un carácter vital, dice Sánchez Quintanar (2002) porque es conocimiento de los procesos vivos, pasados y presentes de los hombres; procesos que constituyen al ser humano política, económica, geográfica, social y culturalmente. La Historia le permite al hombre tomar conciencia de su alteridad, de su otredad, es un conocimiento indispensable para todo ser humano para discernir y trascender.

La función social de la historia radica en la organización del pasado en función del presente nos dice Lucien Febvre. En cada época, la importancia del pasado ha sido base firme para el actuar en cada sociedad:

yo defino gustosamente la historia como una necesidad de la humanidad-la necesidad que experimenta cada grupo humano, en cada momento de su evolución, de buscar y dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo. (Pereyra, 2014, p. 21).

La Historia está destinada a trabajar en provecho del hombre, ya que tiene como tema de estudio el hacer del hombre en el tiempo, al hombre y sus actos para no desligarse de lo humano, para trascender. (Marc Bloch, 1996, p. 29). Bloch usa la analogía para hacernos comprender que los asuntos de la historia tienen que ver con la sensibilidad propia del espíritu humano, al poner el ejemplo del obrero que trabaja con una fresadora y el violero, los dos trabajan al milímetro pero el primero usa instrumentos de precisión y el violero se guía por la sensibilidad del oído y de los dedos (p. 25).

Para Walter Benjamin, la Historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de "tiempo del ahora", lo actual que *dé señas de estar en la espesura de lo antaño*.

> Tiene que ver con interrelaciones y también con encadenamientos causales tejidos fortuitamente… articular históricamente algo pasado significa: reconocer en el pasado aquello que se conjunta en la constelación de uno y un mismo instante. El conocimiento histórico sólo es posible únicamente en el instante histórico…al replegarse como un instante-como una imagen dialéctica-el pasado entra en el recuerdo obligado de la humanidad…el historiador le vuelve las espaldas a su propia época; su mirada de vidente se enciende ante…los acontecimientos de antes, que se acumulan en el pasado. Es…esta mirada para la cual la propia época se encuentra presente de manera más clara que para que aquellos que "mantienen" el paso con su época (Walter Benjamin, 2010, p. 73-83).

La Historia explica el presente, cumple esa función, a la vez, el pasado sólo se descubre a partir de aquello que explica el presente: *remitirnos a un pasado dota al presente de una razón de existir*, el presente plantea preguntas que incitan a buscar antecedentes que vinculen y cohesionen socialmente:

> …no hay acción humana que no esté conectada con un todo…la historia al explicar su origen, permite al individuo comprender los lazos que lo unen a su comunidad…en la medida que los insertamos en un proceso colectivo, que rebasa a los individuos, cobra significado…la historia nacional cumple dos funciones: favorece la cohesión, refuerza actitudes de defensa y de lucha…puede alentarla conciencia de los oprimidos y mantener vivo los anhelos libertarios…

> La historia es un pensamiento integrador también crítico y por eso disruptivo expresa un pensamiento de reiteración y consolidación de los lazos sociales o un pensamiento de ruptura y de cambio.(Villoro, 2014, p. 37)

Por la Historia y desde la historia podemos comprender nuestro origen y tomar conciencia de ello:

> …las posibilidades de vida se despliegan ante sus ojos. La sucesión de los distintos rostros del hombre es un espejo de las posibilidades de su condición, al través de ellos puede escucharse lo que hay de común….La Historia revela la condición humana, revive situaciones reales de grupos humanos. Al explicar nuestro presente expresa una voluntad de encontrar a la vida actual un sentido, de prestar significado a nuestra vida al reconocer en la colectividad adquiere sentido…la Historia es también lucha contra el olvido…el para qué más profundo de la historia es dar un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad, de la cual forma parte: una comunidad, la especie humana (Villoro, 2014, p. 46).

El conocimiento histórico es condición de todos porque la sociedad está situada en realidades complejas en el espacio y cambiantes en el tiempo. (Vilar, 1988). La historia: es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera "razonada". *La historia es un arma*, dice Vilar[1], *en el combate de todos los días, y en el combate nacional de los países oprimidos por los imperialismos*. Para Pierre Vilar (1992).

> Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir, tras los textos, los impulsos (conscientes, inconscientes) que dictan los actos. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los medios. "Comprender" es imposible sin "conocer". La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico. (Vilar, 1992, p. 12).

[1] Vilar le da el crédito de la acepción a Moreno Fraginals, historiador cubano. (1992, p. 117)

Conocer el pasado, con objeto de comprender el presente no es suficiente, lo que esperamos, dice, de una *historia razonada* es otra cosa.

> El conocimiento histórico consiste en comprender y en esforzarse por hacer comprender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias (p. 23) la historia es la única posibilidad, para toda ciencia social, de captar las realidades en movimiento, y que cualquier ciencia social que se evada de la historia resulta una falsa ciencia que aspira a absolutos totalmente quiméricos (Vilar, 1992, p. 92).

Ante la controversia sobre la cientificidad de la historia, podemos decir que la historia es una ciencia en constante construcción, abierta, susceptible de comprobación, desarrollo y perfeccionamiento (Vilar) porque la sociedad y su acontecer tiene una movilidad en los diferentes periodos de la historia, la recuperación de lo acontecido del pasado entra en el presente como cosa viva, necesaria para la comprensión de ese mismo presente a la luz del pasado.

En ese sentido, el ser social del hombre conforma nuestra capacidad de razonar, de *reactuación* del hombre sobre la realidad acompañada de creatividad necesaria, dice Zemelman (2003, p.40). La operación de reconstruir el pasado la hacemos desde el presente, pero ¿cuál es el interés, con qué intención mirar hacia el pasado? Si se hace de forma intencionada y selectiva, parcial y pragmática para legitimar el orden establecido, entonces esa reconstrucción del pasado sirve como instrumento de dominación para los poderosos y como memoria de identidad que motiva a mantener viva la aspiración de libertad por el lado de los oprimidos (Florescano, 2014, p. 93-95); la visión de la *comunidad superior* que se apropia de la historia porque son ellos quienes pueden hacer historia, mientras que la *comunidad inferior* es la fuerza de trabajo que como tal no tiene historia, por eso Adolfo Gilly (2014, p. 209-219) considera que *la historia incluye a unos y excluye a otros: es la historia como discurso del poder*, es la historia de las relaciones sociales, relaciones de dominación y subordinación. La historia de los poderosos, la historia política que legitima al poder, habrá que leer la historia de los de abajo en sus actos, sus obras, acciones colectivas e individuales.

Todos los pueblos colonizados, dice Bonfil Batalla (2014) tienen conciencia de que su verdadera historia ha sido proscrita por el colonizador:

> Saben que la suya es una historia oculta, clandestina, negada. Saben también que, pese a todo, esa historia existe y que su prueba evidente es la presencia misma de cada pueblo…los pueblos indios necesitan conocer su propia historia. Esto es imperativo dentro de sus luchas del presente…son y reclaman el derecho a seguir siendo, porque tienen esa historia (pp.234 y 244).

Al respecto, cobra sentido lo que el Subcomandante Insurgente Moisés del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, declara en una de sus participaciones en la reflexión de las miradas zapatistas de mayo a junio de 2014-2015.

> *…nos hacemos la pregunta por qué es que estudiamos las historias pasadas de nosotros… (EZLN, 2015, p. 82)*

La comprensión de los problemas presentes es el primer paso, reconocer el origen, causas y características. Este es el conocimiento histórico que permite al ser humano tomar conciencia de donde está parado en la sociedad. El sentido, el por qué y el para qué de la historia es dotar al hombre de una identidad, así toma conciencia de sí mismo al conocer su pasado y por su práctica cotidiana responsable y libre. De alguna forma la historia se convierte en proceso liberador.

La enseñanza de la historia interviene en el desarrollo del pensamiento histórico, estructura conceptual que conlleva a la conciencia histórica reconstruyendo el pasado para la comprensión del presente. Aprender a historiar, haciendo visible la historia, vivencial y significativa para el alumno. Que pueda identificar cambios, realizar comparaciones, averiguar los porqués sucedieron las cosas y las repercusiones ¿Es generar conciencia histórica? Parece que sí. Sin embargo, se pierde de vista el sentido crítico y científico de la historia y se peligra en caer en un nuevo positivismo, ahora con su componente de contemporaneidad.

Ahora, más que nunca, ante la vorágine global capitalista, debemos detenernos en la *necesidad de conciencia* como dice Zemelman, para guiar a nuestros alumnos en el descubrimiento de su ser histórico y como sujetos históricos: actuar con conciencia social.

Ahora bien, la comprensión de la historia implica abordar otras disciplinas, no es posible comprender los procesos históricos sin las dimensiones

geográficas que nos da la ubicación espacial donde se desarrollan los procesos culturales, productivos, de intercambio, de consumo, manifestaciones del lenguaje, indumentaria, música, costumbres, formas de gobierno, cosmovisión; luego entonces en los procesos históricos están involucrados los hechos económicos, sociológicos, antropológicos, psicológicos, jurídicos, biológicos, etcétera.

La conciencia histórica implica la convicción de que somos parte de un movimiento temporal y espacial y que podemos, si queremos, transformar la sociedad a la cual pertenecemos. Conocer, observar, comprender el contexto e interpretarlo desde nuestra esencia como seres sociales. Por eso rescatar la importancia del conocimiento histórico, desde el concepto de hombre, de humanidad. El conocimiento histórico debe ser un conocimiento vital, vital en el sentido ontológico del hombre: una historia de su ser.

El hombre es el único que se sabe a sí mismo, se hace a sí mismo y se justifica. Tiene la capacidad de pensar sobre su propio ser, tiene capacidad de construir y orientar su desarrollo y puede darse un sentido, un por qué y un para qué, el hombre se enfrenta a sí mismo, es el ser de la autognosis, el único que se conoce a sí mismo, piensa a sí mismo, reflexiona sobre sí mismo. Esto es posible porque el hombre se identifica con y se diferencia de "el otro". Se reconoce en los otros seres humanos, de su entorno, de su sociedad; es decir; en el sentido de la "otredad" de los seres que son como él, semejantes pero distintos[2]. Al reconocerse en otros y diferenciarse de ellos, se construye a sí mismo y encuentra su propia identidad.

Otro logro del hombre es su capacidad para ir más allá de sí mismo, de esa forma entra en una relación supra-corporal con el no-yo, el sentido de la otredad que es la preocupación por sí mismo a través de la preocupación por los otros.

La conciencia histórica es una función social de la Historia, no como fórmula matemática si, como una derivación lógica del conocimiento histórico analizado con una mirada crítica y reflexiva, a la luz de un presente que exige explicaciones de causalidad, temporalidad, espacialidad, pensamiento crítico. Podemos entonces tratar de deshebrar, deshilar la importancia y el sentido que tiene la Historia y su enseñanza para que la condición

[2] Juan Manuel Silva Camarena, Autognosis: Esquemas fundamentales de la filosofía del hombre. Ciado por Sánchez Quintanar Andrea. Reencuentro con la Historia, (2002, p. 48)

humana no se pierda, no se sepulte la capacidad racional, crítica, analítica del ser humano.

Para autores rüsenianos como Wertsch James y Rozin Mark (2004) la conciencia es una "emigración interna", nos parece que, así vista, es una evasión, estando sin estar. Esta reflexión nos conduce a tres ámbitos:

a. La realidad política, económica y social en México, está tan dañada, tan espeluznantemente degradada que debemos "emigrar internamente" para no sentir, ¿es cierto esto?
b. Los políticos con su lenguaje esquizoide, viviendo una realidad lejanamente diferente a la de la sociedad.
c. los jóvenes, en el éter de la tecnología, en la inconsciencia de sus actos y en el vacío aparente de su existencia

Bueno este desvarío, que no lo es tanto, es un marcaje para diferenciar la conciencia histórica que conduciría a actuar, tomar decisiones y ejecutar acciones individuales y colectivas; de un ensimismamiento interno y personalizado, que más bien tiene carácter psicológico que histórico, como lo manifiesta Claudio Naranjo (2013) psicoterapeuta chileno al referirse a la conciencia sobre el saber de sí mismo, al conocimiento que el espíritu humano tiene de su propia existencia, estados, o actos. Tiene que ver con la conciencia misma, con aquella parte de la que depende el sentido de la vida, el desarrollo de la persona no se puede separar del crecimiento emocional. La conciencia del bien o del mal de nuestras acciones, desde el sentido ético "Una persona de conciencia recta, no comete actos socialmente reprobables". Luego entonces la clase política y empresarial no tienen ética, no tienen conciencia interna ni crecimiento emocional y menos conciencia histórica y social.

Utilidad de la Historia como conocimiento que forma y educa

¿Qué sentido tiene el conocimiento histórico? ¿Para qué enseñar historia?

El conocimiento histórico es constitutivo de la condición humana. Las formas, las técnicas, los métodos de difusión del conocimiento histórico no se limitan a su enseñanza obtusa, aburrida e inútil. Es necesaria la reflexión

sobre el destino del trabajo académico del historiador no solo didáctico-pedagógico sino sobre la función proyectante intrínseca de la historia (Sánchez, 2002, p.177).

Aunque la diversificación académica ha colocado a la Historia en el área de las humanidades, sabemos claramente que la Historia, junto con las ciencias sociales ofrece una visión racional del análisis y la comprensión de lo social. (Prats: 1998, p. 3). De hecho, dice Lamoneda (1998), debería ser el eje de todos los niveles educativos. Lamoneda y Galván subrayan la necesidad de revalorar la importancia de la Historia y de la teoría de la Historia. La transmisión de conceptos básicos, ideas, métodos. Nos invitan a ser no sólo docentes sino también investigadores ya que enseñar Historia implica privilegiar la investigación como experiencia vital de aprendizaje.

El conocimiento histórico y geográfico otorgan la dimensión espacio-tiempo, al respecto, Joaquín Prats (2011) apunta que la formación conceptual, intelectual, metodológica, sensitiva, cultural, cívica; permite una formación integral del estudiante y una visión racional. Favorece que los jóvenes tengan claridad de su espacio (cuarto, casa, calle, colonia, escuela, país), de su tiempo (infancia, pubertad, adolescencia, adultez) Así, al aproximarse al conocimiento que ofrece la Historia y la Geografía como disciplinas sociales logran la comprensión del pasado desde el presente, conocer su origen y las raíces que lo nutren cultural y socialmente, asumir una identidad, conciencia histórica y conciencia social, contribuir no solo al conocimiento de otros territorios si no a la empatía de lo que pasa en esos otros territorios, la rigurosidad de la metodología para iniciarlos en el planteamiento de hipótesis, poder inferir, analizar.

El método de análisis histórico permite que los estudiantes comprendan los hechos ocurridos en el pasado y el contexto temporal y espacial en el que se desarrollan; los diferentes puntos de vista en el análisis del pasado; las múltiples formas de obtener información del pasado en la diversidad de las fuentes históricas. Como resultado se esperaría que los alumnos puedan transmitir coherente y organizadamente la información por escrito. Comprendiendo las dimensiones tiempo y espacio.

De ahí la importancia de diseñar estrategias de enseñanza para guiar el aprendizaje de los estudiantes, siempre partiendo de su realidad, de su entorno, de su cotidianeidad, de su materialidad.

Bibliografía

Bauman, (2006). *La vida líquida*. España. Paidós.
Benjamin, W. (2010) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* Colombia. Desde abajo.
Bloch, M. (1996) *Apología para la Historia o El oficio del historiador*. México. FCE.
Bonfil, B. G. (2014) "Historias que no son todavía historia" en *Historia ¿Para qué*? pp. 226-245. México. Siglo XXI.
Braudel, F. (1993) *La Dinámica del capitalismo*. México. FCE.
EZLN, (2015) El pensamiento crítico frente a la Hidra capitalista I. Participación de la Comisión Sexta del EZLN.
Florescano, E. (2014) "De la memoria del poder a la Historia como explicación" en *Historia ¿Para qué*? pp. 91-127. México. Siglo XXI.
________. (2012) *Historia de las historias de la Nación mexicana*. México. Taurus.
________. (2012) *La función social de la Historia*. México. FCE.
Gilly, A. (2014) "La historia como crítica o como discurso del poder" en *Historia ¿Para qué*? pp. 195-225. México. Siglo XXI.
________. (2006) *Historia a contrapelo. Una constelación*. México. Era.
Lamoneda, H. M. (1998) "¿Cómo enseñamos historia en el nivel medio superior?" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 3 número 5.
Pereyra, C. (2014) *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI pp. 11-31.
Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. España. Graó.
Sánchez, Q. A. (2002) *Reencuentro con la Historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México. Filosofía y Letras UNAM.
________. (2006) "Reflexiones sobre la historia que se enseña" en Galván. L. *La Formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México. Academia Mexicana de la Historia.
Vilar, P. (1988) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona. Grijalbo.
________. (1992) *Pensar la historia*. México. Instituto Mora
Villamil, J. (2016). "La expansión de un desafío" en *Las redes sociales vértigo y pasión.* Revista *Proceso* No. 53, Edición especial, pp. 8-13. México.

Villoro, L. (2014) "*El sentido de la Historia*" en Historia ¿Para qué? pp. 35-52. México. Siglo XXI.

Wertsch, J. y Rozin. M. (2004). "La revolución Rusa. Versiones oficiales y no oficiales" en Carretero. *Aprender y Pensar la historia*. España. Amorrortu.

Zemelman, H. (2003). *Los horizontes de la razón: Historia y necesidad de utopía.* Barcelona. Anthropos.

________. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* México. El Colegio de México.

La Participación Política en los libros de texto de Historia en educación primaria (2014)

Felicia VÁZQUEZ BRAVO
Bertha ÁVILA ZÚÑIGA
Azucena de la Concepción OCHOA CERVANTES
// Universidad Autónoma de Querétaro

Felicia Vázquez Bravo. Doctora en Psicología, por la Universidad Autónoma de México. Licenciada en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Investigación por el DIE-CINVESTAV. Docente de nivel secundaria y Escuela Normal Queretana. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dentro de esta institución participa en la Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa, en la Maestría en Educación para la Ciudadanía y en la Licenciatura en Historia en la línea terminal de enseñanza de la Historia. felicia.vazquez@uaq.edu.mx

Bertha Ávila Zúñiga. Maestra en Educación para la Ciudadanía por la Universidad Autónoma de Querétaro. Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Autónoma de Querétaro, recientemente

concluyó sus estudios de Maestría en Educación para la Ciudadanía por la misma Universidad. En el ámbito profesional se ha desempeñado en el sector público, donde destaca su relación con la ciudadanía, a través del trabajo con comités de participación social y su relación con los diversos órdenes de gobierno. avila.bertha@gmail.com

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestra en Psicología Educativa por la UAQ y Doctora en Psicología y Educación por la misma institución. Docente de educación primaria, asesora técnico-pedagógica y directora de educación primaria de 1987 a 2007. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dentro de esta institución participa en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría en Educación para la Ciudadanía y responsable del Observatorio para la Convivencia Escolar. azus@uaq.mx

Resumen // Este trabajo presenta el análisis de los libros de Historia vigentes a partir del eje participación política. El objetivo es identificar cómo es abordada la temática, lo cual pueda ser de utilidad para su vinculación y problematización con los contenidos de Formación Cívica y Ética. Se aborda a través del análisis de contenido de dos textos: el del cuarto y quinto grado (historia de México). Entre los principales resultados se afirma que el discurso histórico de los textos tiene como eje las manifestaciones, protestas y levantamientos que buscaron desestabilizar al poder y constituir un nuevo orden político-social. Destacan las manifestaciones violentas y enfrentamientos entre grupos de la sociedad y el Estado, durante por lo menos dos siglos, perfilándose el inicio del siglo XXI como un momento de apertura a la participación política de amplios y variados grupos de la sociedad, quedando abierta la interrogante de cuál podría ser el sentido y orientación que los profesores y estudiantes de primaria dan a estos contenidos y si a partir de esto se podría promover una actitud favorable hacia la participación política.
Palabras clave // ciudadanía, manual escolar, educación básica, participación

Introducción

La **participación** es un elemento fundacional de la **democracia** y esta última, ya sea como sistema de gobierno o como forma de vida, implica **ciudadanía**. Son tres conceptos que se entrelazan permanentemente: una democracia requiere de ciudadanía participativa.

Etimológicamente participación viene del latín *participatio* y *parte capere*, que significan tomar parte. Participación es la acción de participar que implica tomar o recibir parte de algo. De esta manera pensamos en una organización como base fundamental para que haya participación. Y la razón de esa asociación es el compartir intereses. Sánchez (2009) afirma: "Participar, hace alusión a la intervención de alguien en algo que le pertenece, o que en cierto momento le es común porque ahí tiene un interés latente o manifiesto" (p. 4).

Arteta (2003) aborda los prejuicios contra la política y reitera que actualmente la política es concebida como un espacio perverso o actividad corrompida, corrupta, corruptora. Por lo tanto un hombre honesto debería huir de la política, ya que la única vida valiosa es la privada. El desprestigio es tal que cuando algo es poco transparente decimos "se ha politizado" despreciándolo en ese momento y dejando a un lado la discusión ética. Desde este prejuicio "la actividad pública se reduce a pura correlación de fuerzas, trasiego de intereses, a un juego de astucia y amenazas, pero en todo caso nada en lo que cuenta de hecho (ni debe contar de derecho) la discusión acerca de principios o valores y en último término el sentido de la justicia". (p.13)

La política de acuerdo a su origen etimológico viene del latín *politicus* y ésta del griego *politikós* que significa de los ciudadanos o del Estado. Para Max Weber la política es la manifestación y la aspiración de participar en el poder o influir en los mecanismos de acceso al mismo, en medio de una diversidad de grupos con diferentes ideologías. Por política, Weber entiende, "la dirección o la influencia sobre la trayectoria de una entidad política, aplicable en nuestro tiempo al Estado" (Weber, 2000, p. 3).

Para Bobbio (1989) la política contemporánea es el tratado de los asuntos del Estado y que conciernen a todos los ciudadanos. La política es el quehacer público, es el tratado de los asuntos de interés general de un grupo de individuos en un territorio determinado. Si la política es la cosa pública, entonces

todo debería ser debatido y acordado públicamente. La cosa pública no es la vida privada de los partidos, nuestra condición ciudadana nos implica.

Entendemos a la participación política, como una forma de participación social, focalizada a intervenir en los procesos de acceso al poder, administración del mismo y en la toma de decisiones de asuntos de interés público. La participación comienza con la base de una agrupación que se ha unido entorno a los mismos intereses, es decir una organización. Para Fernández de Mantilla (1999)

La participación política es aquél conjunto de actos y actitudes dirigidas a influir de manera más o menos directa y más o menos legal sobre las decisiones de los detentadores del poder en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su misma selección, con vista a conservar o modificar la estructura (y por lo tanto los valores) del sistema de intereses dominante. (p. 3)

Existen propuestas que diferencian dos tipos de participación política: la institucional y la no institucional. La participación política institucional tiene como fin tomar en cuenta la opinión de los ciudadanos bajo sistemas legales y organizados, siguiendo las vías instituidas por el Estado, es decir, convocatorias, integración de comités, reuniones propiciadas por representantes del gobierno. En este tipo de participación política encontramos también los procesos electorales, como los mecanismos establecidos de acceso al poder. Además este tipo de participación es la que puede ser cuantificable, toda vez que es controlable. La participación política no institucional tiene como finalidad desestabilizar el sistema político, son aquellas acciones que no están controladas por el Estado, como las huelgas legales o ilegales, manifestaciones, protestas, entre otras.

De acuerdo con el Informe País (INE, 2014) existen dos formas de participación política, la electoral y la no electoral, dentro de esta última hay formas convencionales, no convencionales y disruptivas. En concreto las formas de participación son: El voto, colaboración en actividades partidistas, membresía activa en partidos políticos, la asistencia a reuniones de cabildo, firma de peticiones, difusión y consulta de información política en medios de comunicación, la participación en manifestaciones o protestas, la toma o bloqueo de lugares públicos.

La participación política está directamente vinculada con el concepto de ciudadanía. Este tipo de participación es la posibilidad de la ciudadanía de incidir en los ámbitos de poder público. Esta debe ser autónoma, asumiendo responsabilidades, así como reflexiva e independiente, acercándose a la información, analizándola y tomando decisiones con base en ésta.

Participar se aprende participando. La participación política implica un cambio de mentalidad en la ciudadanía, requiere del fomento de actitudes deseables en un contexto democrático, impulsando valores, tales como el diálogo, la inclusión, la corresponsabilidad, la igualdad con equidad, respeto. Asumimos que la participación política es una acción deseable de carácter colectivo y que parte de un plan o programa con el objetivo de buscar transformaciones, particularmente en la distribución de bienes. Es la búsqueda de espacios de toma de decisiones, implica ocupar los espacios públicos donde se discutan los temas relevantes para la comunidad.

Mediante la participación política, como elemento indispensable en el ejercicio de la ciudadanía dentro de un sistema democrático, se favorece a los ciudadanos de manera integral, pues los implica en asuntos públicos, los invita a defender sus derechos y coadyuvar a la defensa de los derechos de los demás, al mismo tiempo que los sujetos adquieren plena conciencia de su papel en la sociedad.

La democracia es concebida como el medio que permite conciliar pacíficamente diversos intereses, da la posibilidad a los ciudadanos de exigir a sus representantes la resolución a sus demandas. Este sentido de la democracia fundamenta la participación y viceversa, la participación es un elemento fundacional de la democracia y una cualidad propia de la ciudadanía. Desde la teoría política no es posible concebir las democracias sin ciudadanía, ya que son los individuos en su carácter de ciudadanos, quienes fortalecen y dan vida a la democracia. La participación es la característica fundamental para la ciudadanía moderna, por lo que no podemos hablar de ciudadanía sin pensar en la participación como actividad primigenia de los ciudadanos, especialmente de una participación política enfocada a tomar parte de los mecanismos de acceso al poder y de administración del mismo.

La participación política es un aspecto deseable en todos los individuos, no sólo de aquellos que han alcanzado el estatus de ciudadanos desde la dimensión jurídica, sino de aquéllos que como miembros de una sociedad

y cuya formación está en proceso, serán quiénes en las siguientes décadas encabezarán el rumbo de las decisiones políticas en el país: niños, niñas y adolescentes.

Pero, ¿por qué ocuparse de la formación en participación política en la educación primaria y en los libros de texto?

En México, a partir del siglo XIX, la educación se ha encaminado hacia la formación de los miembros de esta sociedad conforme a un proyecto nacional. Este proyecto ha tenido como campo de acción, entre otros el educativo, específicamente el currículum escolar de la educación básica, a partir del cual se define qué y cómo formar a los futuros ciudadanos. El concepto de ciudadanía se puede identificar como base del propósito explícito de la educación básica, como contenido curricular explícito en las materias de civismo y contenido implícito en las demás asignaturas, principalmente en Historia, siendo el libro del texto un portador directo de tales significados.

Para Ochoa (2015) la participación es uno de los componentes más importantes para la construcción de la democracia y esta debe aprenderse desde temprana edad acorde con los derechos de los niños ratificados en el acuerdo internacional de la Convención de los derechos de los niños, la cual defiende la participación de las niñas, niños y adolescentes como un derecho fundamental. Si la participación es concebida como un derecho, ésta se asocia a otros tipos de derechos tales como el derecho a la información, el derecho a la libertad de expresión y el derecho de asociación, por lo menos estos tres tipos de derechos aluden directamente a una participación efectiva. Si bien la participación debe ser vivida, los mensajes que se transmiten a través del contenido curricular también son significados, incorporados o confrontados con la realidad observada por los estudiantes.

El libro de texto, denominado también manual escolar, es definido por Chopin (2001), iniciador de la investigación en este campo, como herramienta pedagógica, soporte de verdades y medio de comunicación.

> Los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas (libros elementales, claros, precisos, metódicos, según Talleyrand) destinados

> a facilitar el aprendizaje (que ahorren inútiles esfuerzos para aprenderlas.)… Son por lo demás, los soportes de las verdades, retomando el término utilizado por Talleyrand, que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones. El manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. (p.210)

El manual escolar, es un producto fabricado por diversos actores y, difundido y consumido por profesores y estudiantes y, según el país, controlado por el Estado. Constituye un producto sociocultural y un medio de transmisión de valores.

En el caso de México para finales del siglo XX, se vive un proceso de globalización y liberalización económica y un periodo de transición política, hacia la renovación del compromiso democrático. En ese contexto se firma el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (1992) en el que, entre otros aspectos se compromete la renovación curricular desde una perspectiva democratizadora. Los libros que se analizan en esta estudio pertenecen al periodo del 2008-2014, en la interface de un cambio de partido en el gobierno (Partido Acción Nacional PAN y Partido Revolucionario Institucional PRI) y apertura democrática.

Consideramos que los libros de texto son materiales que portan significados para la construcción de conceptos y acercamientos a la realidad. Son, en última instancia el material del que disponen profesores y estudiantes de primaria y son uno de los elementos que, junto con otros referentes teóricos y experienciales, pueden contribuir a la formación, en este caso, política de los estudiantes.

Es así que la participación política se aprende y se ejerce desde diversos ámbitos de la vida, entre ellos la escuela. Espacio en el que actualmente, especificada en el programa integral de Formación Cívica y Ética, está incluido como una de las competencias del currículum de educación básica, en el que se enuncia como Participación social y política, sin hacer distinción entre ambas:

> Esta competencia consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los alumnos se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que los estudiantes se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en condiciones desfavorables como una referencia para la organización y la acción colectiva (SEP, 2008, p.13)

Como se puede observar esta competencia implica el reto de concebir a los estudiantes como entes activos y con posibilidades de tomar parte en las decisiones colectivas. Así mismo se declara (SEP, 2008, p. 10) que el programa de Formación Cívica y Ética demanda de una experiencia global de aprendizaje que involucre entre otras cosas el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas. En específico, en el caso de la materia de Historia, desde su constitución como materia escolar se ha visto muy vinculada con los contenidos de Civismo, al implicar la formación de ciudadanos (Roldan, 1995).

En el programa de cuarto grado se abordan los siguientes temas:

- Del poblamiento de América al inicio de la agricultura
- Mesoamérica
- El encuentro de América y Europa
- La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España
- El camino a la independencia

En quinto grado se abordan:

- Los primeros años de la vida independiente
- De la Reforma a la República Restaurada

- Del Porfiriato a la Revolución Mexicana
- De los caudillos a las instituciones (1920- 1982)
- México al final del siglo XX y los albores del siglo XXI

A partir de la posible articulación de los contenidos de Formación Cívica y Ética e historia, nos preguntamos: Actualmente ¿qué aporta el contenido de la materia de Historia, plasmado en los libro de texto gratuito vigentes, a la competencia de participación política no electoral? ¿Qué mensaje potencialmente podría dar a los estudiantes de primaria?

Método

Se realiza un análisis de contenido, entendiendo este como “un conjunto de técnicas parciales, pero complementarias que consisten en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con la finalidades de efectuar deducciones lógicas y justificables concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración” (Bardín, 1986, p.32, citado en López, 2002). Se empleó un enfoque cualitativo-interpretativo, entendiendo por éste la identificación de frases que respondan a ciertas preguntas clave de acuerdo al interés del estudio.

Las unidades de análisis son libros de texto de historia, 4º y 5º grado, editados en 2014. En estos, se identificaron, con apoyo del programa Atlas ti (Versión 1.5.3 para Mac), las partes de los libros que hicieran referencia a formas de participación política no electoral.

Resultados

A partir de un conteo de frecuencia de citas se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1.
Citas en las que se refiere a alguna de las formas de participación política no electoral

Formas de participación política no electoral	Cuarto grado	Quinto Grado	Total de citas
Asistencia Asambleas-reuniones de cabildo	2	1	3
Información política en medios de comunicación	0	4	4
Participación en huelga	0	5	5
Participación en manifestaciones o protestas	8	16	24
Toma o bloqueo de lugares públicos	3	4	7
Total de citas	15	41	56

En el programa de quinto grado es en el que hay mayor cantidad de menciones a acciones de participación política. En este se abordan la historia de México a partir de su constitución como nación libre y soberana, es decir como parte de la lucha por la independencia. Aunque también hay alusiones a sucesos durante el Virreinato. Durante el siglo XX, se hace referencia a múltiples sucesos que pueden considerarse como participación política a través del uso de los medios de comunicación masiva, manifestaciones, protestas y huelgas. Es así que la participación se vincula con la conformación de México como una nación con un Estado democrático.

Información política en medios de comunicación: libertad de prensa

La posibilidad de informarse a través de los medios de comunicación masiva depende de la libertad de expresión a través por ejemplo, de la prensa. En los textos de Historia solo encontramos dos menciones respecto al tema. Una en el caso del gobierno del presidente Juárez y Porfirio Díaz.

> Durante el gobierno de Benito Juárez se logró garantizar la libertad de expresión, lo que permitió la fundación de nuevos periódicos que empleaban textos y caricaturas para formular críticas y expresar ideas. La prensa ejerció su

> libertad de escribir y publicar lo que quisiera. Debido a ello, muchos políticos, funcionarios y eclesiásticos fueron objeto de críticas, y hasta el mismo Juárez fue atacado en algunas publicaciones...Una de las disposiciones que tuvo gran importancia para la libertad de expresión es el Decreto del gobierno sobre libertad de imprenta, emitido por Benito Juárez y publicado en 1861 (SEP, 2014, Historia 5º grado, p.69)

Así la libertad de prensa es planteada como una amenaza para los gobernantes, lo cual para el caso del porfiriato,

> En los siguientes años, Díaz se reeligió cinco veces consecutivas. Su gobierno se convirtió **en una dictadura porque eliminó las libertades** políticas, censuró a la prensa, reprimió las protestas sociales, impidió que se llevaran a cabo elecciones libres, e impuso a los gobernadores de los estados; además, las instituciones de justicia y el Poder Legislativo obedecían sus **órdenes**. Esta etapa de la historia de México se conoce como Porfiriato. (SEP, 2014, Historia, 5º grado, p.84)

En el primera caso supondría la posibilidad de que todos los habitantes que supieran leer y escribir se informaran y participaran, en el segundo por el contrario buscaba eliminar esta posibilidad. En los otros gobiernos descritos en los libros de texto no hay alusiones a la libertad de prensa. Lo cual deja en suspenso el que sucedió con este canal de participación en los gobiernos subsecuentes.

Participación en manifestaciones o protestas

Gran parte de la narrativa histórica del 5º grado, hace referencia a protestas que van desde manifestaciones colectivas, motines hasta levantamiento en armas en contra del gobierno.

En el tema del Virreinato se narran motines, rebeliones y descontento social. Entre ellos sublevación de esclavos y de indígenas. "Algunos fueron ferozmente sometidas, mientras que otras propiciaron el establecimiento de acuerdos entre las autoridades españolas y los indígenas (SEP, 2014, 4º

grado, p.139) y de población en general descontenta por la falta de alimentos. "En 1692, en la ciudad de México, hubo escasez de maíz y los más pobres organizaron una protesta para exigir al gobierno que les proporcionara ese alimento….y aunque fueron sometidos, lograron que el virrey consiguiera maíz, además de otros alimentos y que se produjera mayor cantidad de pan (SEP, 2014, 4º grado, p. 141). Vemos entonces que durante la colonia si hay cierto poder de influencia de los habitantes, no reconocidos como ciudadanos.

Movimientos en contra del gobierno

En los levantamientos en armas son dos los desarrollados: la lucha por la independencia y la Revolución Mexicana. En el caso de la lucha por la independencia son los criollos quienes se levantan y organizan al pueblo, como grupos anónimos liderados por personajes del contexto social y político en esa época, lo que ahora para nosotros son personajes históricos (SEP, Historia 4º grado, pp. 164- 176).

> En el Ayuntamiento de México, los criollos sostenían que la soberanía recaía en el pueblo y, por tanto, los habitantes de Nueva España podían decidir cómo gobernarse en ausencia de Fernando VII, por lo que se propuso organizar una junta de representantes de cada provincia novohispana. Esta posición era una manifestación del nacionalismo criollo, que había surgido a lo largo de tres siglos como resultado de la integración de ideas, experiencias y conocimientos de los novohispanos, y que resaltaba el aprecio a la gente y la tierra, el orgullo por las manifestaciones artísticas y el pasado indígena (SEP, Historia, 2014, 4º grado, pág. 164)

A partir de ahí se continúa la narración de las acciones de los independentistas: La conspiración, las acciones de Miguel Hidalgo y Costilla, José María Morelos y Pavón. En este tema llama la atención que se dedican dos páginas para describir el papel de las mujeres en el movimiento de independencia, mencionando sólo un nombre en específico, las demás mujeres siguen quedando como sujetos anónimos.

> En la guerra de independencia, varias mujeres de diferentes grupos sociales tuvieron una participación importante y colaboraron de diferentes formas: algunas combatieron junto a los hombres, otras hicieron labores de abastecimiento de alimentos y armas, y algunas más fueron enfermeras; incluso hubo quienes llevaron actividades de espionaje como Gertrudis Bocanegra, en Michoacán. Son varios los casos de mujeres que tuvieron participación en la guerra de independencia, tanto en el bando insurgente como del realista (SEP, 2014, 4º grado Historia, p.182)

En este mismo contexto de la lucha por la independencia y sus consecuencias, se señala rebeliones indígenas. Se enfatiza el hecho de la persistencia de su lucha al no haber sido beneficiadas con el nuevo régimen que se fue conformando a partir de la independencia.

> Por otro lado, la sociedad estaba dividida, pues gran parte de la población era pobre mientras que una minoría disfrutaba de abundantes riquezas. Más de la mitad de la población era indígena y padecía los abusos y la discriminación de otros grupos sociales. Las leyes creadas después de la Independencia, lejos de brindarles protección, los afectaron de distintas maneras al favorecer que los hacendados y rancheros mestizos los despojaran de sus tierras. En lugares como Sonora y Yucatán se produjeron violentas rebeliones indígenas que duraron muchos años. (SEP, 2014, 5º grado, p.19)

Los pueblos originarios permanecen como antagonistas al gobierno al permanecer en estado de vulnerabilidad.

Para el caso de la Revolución Mexicana, se narran hechos tales como el Plan de San Luis (llamamiento de Madero al levantamiento en armas ante la farsa de elecciones de 1910); el Plan de Ayala, en el contexto del movimiento zapatista, por medio del cual los campesinos, despojados se unieron al movimiento zapatista (SEP, 2014, 5º grado, p. 97).

Además de los anteriores movimientos que buscaron quitar el poder al gobierno en turno, encontramos enunciadas en los libros de texto protestas contra el gobierno que fueron reprimidas violentamente en su momento, entre ellas motines en el Virreinato como protesta por la expulsión de los jesuitas (SEP, 2014, 4º grado, p.141); el porfiriato mismo y la guerra cristera:

> La rebelión cristera. En la Constitución de 1917 se limitó la influencia de la Iglesia y la intervención de sus miembros en los asuntos públicos. En 1926, el presidente Calles expidió una ley que prohibía el culto externo (procesiones y ofrendas) y oficiar a sacerdotes extranjeros (algunos de los cuales fueron expulsados); limitaba el número de sacerdotes y clausuraba las escuelas católicas. En respuesta, las autoridades de la Iglesia católica suspendieron las actividades religiosas en todos sus recintos y sus feligreses realizaron numerosas protestas contra la acción del gobierno, llegando incluso a las agresiones. (SEP, 2014, Historia 4º grado, p. 121)

Llama la atención cómo la guerra cristera es minimizada al nombrarla como "rebelión" y "agresiones", evitando abordar la complejidad de dicho movimiento.

Por primera vez se incluye en los libros de texto de primaria lo relativo al movimiento estudiantil de 1968 ocupando un tema en el libro de cuarto grado y en el de 5º grado.

> ...en la década de 1960, surgieron protestas de amplios sectores de la juventud que estaban inconformes con las desigualdades económicas, políticas y sociales que había en sus sociedades, en países como Francia, España, Alemania, Brasil, Italia y Japón. Los jóvenes demandaban un nuevo orden social que eliminara los privilegios y beneficiara a las mayorías. Sus ideales de cambio social fueron calificados como de izquierda y desdeñados por quienes consideraban que no había nada que cambiar. Por ello, fueron reprimidos por las autoridades de sus países al no reconocer el valor de sus demandas. En México, un sector de la juventud compartía esos ideales, y la represión de la que habían sido objeto, una vez más, les dio la oportunidad de protestar y exigir cambios. A su protesta se unieron trabajadores, profesores, amas de casa y ciudadanos inconformes con el autoritarismo del gobierno, el cual acusó a los estudiantes de ser una amenaza para la paz social. (SEP, 2014, 5º grado, p 150-151)

Observamos en este caso la expresión no solo de jóvenes estudiantes sino de otros sectores como trabajadores, profesores, amas de casa.

En el libro de cuarto grado.

> Años más tarde, el 10 de junio de 1971 se realizó en la ciudad de México una marcha magisterial y estudiantil para demandar la democratización de la enseñanza y la libertad de presos políticos de 1968, pero fue reprimida violentamente en la Avenida de los Maestros por un grupo de choque conocido como Los Halcones. De nueva cuenta, dicha represión mostró un gobierno intolerante a las expresiones sociales. (SEP, 2014, 4º grado, p. 136)

En quinto grado es descrito el movimiento relacionándolo con el contexto internacional, y en cuarto grado se hace mención de las protestas que continuaron en los años setenta, y a su represión.

Huelgas

En el contenido de los libros de texto destaca la mención de tres momentos de huelgas: las del porfiriato en contra de sectores protegidos por el gobierno, las de los años setenta y las apoyadas por el gobierno.

> Ante esta situación [explotación en fábricas y haciendas], los obreros se organizaron en sindicatos y asociaciones para defender sus derechos [...] pero estos movimientos fueron reprimidos por el gobierno porfirista. Entre las huelgas más importantes destacaron la de los mineros de Cananea, Sonora, en 1906, y la de la fábrica textil de Río Blanco, Veracruz, en 1907. (SEP, 2015, 5º grado, p. 92)

En el periodo de institucionalización de la Revolución Mexicana y la creación de instituciones y corporativos a partir de los años cincuenta en adelante, la huelga fue uno de los principales mecanismos de participación política de los sectores menos favorecidos:

> ...otras organizaciones de trabajadores independientes manifestaran su rechazo a los abusos de sus patrones y a las acciones del gobierno. En varias ocasiones el gobierno logró contener estas protestas mediante acuerdos y negociaciones; otras veces las reprimió con la fuerza y encarceló a sus líderes, como a Demetrio Vallejo que encabezó la huelga de ferrocarrileros en 1959. En la

> década de 1960 aumentó la inconformidad ante la falta de libertades políticas y la desatención del gobierno a las demandas de la población trabajadora. Durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1958-1964), por ejemplo, ocurrieron 2 358 huelgas. (SEP, 2014, 5º grado, p.134)

Y las de los obreros petroleros, apoyados por el gobierno en contra de los empresarios

> En varias ocasiones, el gobierno mexicano tuvo conflictos con las compañías petroleras a causa de la aplicación de leyes que limitaban sus privilegios económicos. En mayo de 1937, los trabajadores de esa industria se declararon en huelga en demanda de mejores salarios y condiciones laborales. Las autoridades judiciales fallaron a favor de los trabajadores, pero las compañías —Standard, Huasteca, El Águila— desconocieron sus disposiciones (SEP, 2014, Historia 5º grado, p.121)

La huelga es uno de los mecanismos de participación política más mencionado en los libros de texto de historia. Que si bien es un mecanismo de participación política, no queda claro en el discurso histórico cual ha sido el resultado de este mecanismo, aunque parece dejar señalado que éstas han sido por lo general disueltas a través de mecanismos de represión por parte del gobierno en turno, excepto la de los años treinta en contra de las compañías petroleras.

Protestas pacíficas

Además de los movimientos antes enunciados encontramos las llamadas protestas pacíficas. Estas ocupan mucho menor espacio en el contenido de los libros a comparación de los otros tipos de manifestaciones:

> Durante el periodo que estás estudiando [los años setenta en adelante] en numerosas ocasiones muchos de los sectores de la sociedad (trabajadores, estudiantes, indígenas, profesionistas, mujeres y ciudadanos en general) han impulsado movimientos de protesta, exigiendo la solución a problemas que

> afectan a grupos particulares o a la sociedad en su conjunto. La mayoría de estos movimientos ha tenido un carácter pacífico al emplear medios como plantones, marchas, toma de oficinas públicas y paros laborales. Por otro lado, algunas personas han formado grupos como las organizaciones no gubernamentales. Actualmente, los movimientos sociales en México y sus demandas son muy variados. [...] Algunas de sus propuestas han encontrado cabida dentro del sistema de leyes en México y se ha impulsado la defensa de sus peticiones (SEP, 2014, 5º grado, p. 168)

Este cierre en la narrativa histórica del texto, daría cuenta del proceso de democratización por el cual se ha transitado, quedando en su mayoría enunciado el ciudadano como actores colectivos o particulares. Pero también podemos identificar cierta tendencia ideológica entre el antes: gobiernos priistas vinculados con la represión y gobiernos panistas, mayor apertura democrática.

Conclusión

La ciudadanía en México atraviesa un momento de reconstrucción y el elemento más destacable en este proceso es la participación. La participación política como una dimensión de la ciudadanía, es un contenido central y a la vez implícito en los libros de Historia de primaria. Estos corresponden a la libertad de expresión y en su mayoría a manifestaciones de protesta por parte de la población, con cierto sentido de anonimato o bien, liderados por los que ahora identificamos como personajes históricos. Los hechos que recuperan los textos de historia han sido en su mayoría, objeto de represión del Estado, en tanto en su momento pretendieron desestabilizar el orden instituido. Las huelgas son otro tipo de manifestación de participación política, las cuales, de acuerdo al texto fueron la manera más recurrente a partir de los años sesenta. Hacia el final del texto y a principios de lo que correspondería el final del siglo XX y principios del XXI, encontramos referencias generales a protestas pacíficas. Pareciera ser una invitación a recurrir a estos mecanismos en caso de tener la necesidad de expresar demandas específicas al Estado.

Si consideramos entonces que el contenido de la materia de Historia, puede vincularse con el de Formación Cívica y Ética, queda abierta la interrogante de cómo serán interpretados por los estudiantes y cuál es el valor formativo de estos, en el sentido de invitar a la participación política, generar temor a la represión, o bien buscar formas de participación que coadyuven a generar los cambios que se requieren en la sociedad actual. Pareciera que la lección que deja la historia nacional por lo menos es que ha habido un cambio y que en la actualidad hay más y mejores oportunidades para la participación política a comparación con el pasado, por lo que se invita a tener una participación política organizada bajo los márgenes de la ley.

Referencias

Arteta, A (2003). Tópicos fatales (o las peligrosas perezas de la ciudadanía), en José Rubio Carracedo, José Ma. Rosales y Manuel Toscano (eds.), Educar para la ciudadanía: perspectivas ético-políticas. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 8, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 11- 25.

Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. Trad. César Suárez, Madrid, Akal.

Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México. Fondo de Cultura Económica.

Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. Trad. por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*, 13, 29-30, 209-229.

Fernández De Mantilla, L. (1999). *Algunas aproximaciones a la Participación Política.* Colombia. Universidad Autónoma de Bucaramanga

Instituto Nacional Electoral (2014). *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México. INE.

Ochoa, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: su importancia en la construcción de convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad* 6 (2), 9-28.

Roldan, E. (1995) "Conciencia Histórica y Enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de Historia Nacional 1852-1894". Tesis para obtener el grado de licenciada en Historia, UNAM, México

Sánchez, M. (2009). *La participación ciudadana en la esfera de lo público.* Universidad Autónoma del Estado de México. Redalyc

SEP (2008). Programa Integral de Formación Cívica y Ética, SEP. Méx.

Weber, M. (2000). El político y el científico (6ª edic.) Trad. J. Chávez. México. Edic. Coyoacán.

Unidades analizadas

SEP 2014 Historia 4º grado
SEP 2015 Historia 5º grado

El uso de la historia en la conformación de la ciudadanía: Un estudio con jóvenes

Emma Delfina RIVAS SERVÍN
// Programa de posgrado en pedagogía UNAM

Emma Delfina Rivas Servín. Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Querétaro y estudiante de primer semestre en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. edelrise@hotmail.com

Resumen // La formación ciudadana y la historia están íntimamente ligadas, por ello, y a raíz de las reformas introducidas en México a nivel bachillerato, es necesario observar qué entienden por ciudadanía y cómo usan la historia para conformar el concepto.
El presente escrito sienta las bases para trabajar dicho problema de investigación, que se encuentra en su etapa inicial, mediante la revisión de la literatura y de las reformas introducidas en México que pretenden hacer eco en la cuestión de ciudadanía (en específico la RIEMS), además de delimitar el tema y la metodología a seguir.
Palabras Clave // Ciudadanía, Historia, Bachillerato, jóvenes

Introducción

La formación de ciudadanos ha sido una tarea recurrente a lo largo del tiempo pues siempre ha existido la necesidad de educar individuos que intervengan en su nación. Actualmente investigar sobre este tema cobra relevancia debido a la falta de participación por parte de los jóvenes (Pagès, 2008) y a los cambios generados por la globalización que modifican las representaciones del estudiantado. ¿Qué enseñar, para qué ciudadanos? ¿Cómo enseñar y generar nuevas prácticas para la formación de ciudadanos?

De esta manera, ante la necesidad de generar nuevas prácticas para enseñar ciudadanía a los jóvenes y entender cómo configuran su concepto de ciudadanía el proyecto de tesis para la maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México propone: Analizar en qué medida el alumnado de último grado de bachillerato emplea la Historia para conformar su concepto de ciudadanía.

El presente escrito forma parte de dicha investigación de maestría y da cuenta de la justificación del proyecto, el estado de la cuestión y la manera tentativa de abordar el problema de investigación. Primeramente, se señalará el contexto de los cambios educativos en México y cómo están relacionados con la ciudadanía, además de unos datos breves sobre la participación ciudadana.

Posteriormente se hará un breve estado de la cuestión que dará paso al planteamiento del problema, y a la metodología a seguir en la propuesta. Por último, se abordarán las consideraciones finales de este primer acercamiento a la investigación.

México y la ciudadanía

En México se está viviendo un cambio estructural en cuanto a las reformas. La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) plantea que es necesaria la modificación del sistema nacional de bachillerato, por lo tanto, con la reforma se establece el Marco Curricular Común (MCC) que tiene como objetivo articular los diferentes programas de bachillerato. Para ello establece que todas las modalidades y subsistemas de la Educación Media Superior (EMS) compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio.

El primer eje de la reforma es el reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato debido a que existe una gran proliferación de oferta educativa, en ocasiones operando al margen de los principales subsistemas de la EMS. Esto es un problema ya que cada institución ha realizado sus adecuaciones a los planes y programas de manera aislada, por lo que se vuelve complicado el saber qué se cursa y aprenden los estudiantes pues dependerá de la escuela en la que se inscriban.

El segundo eje es la pertinencia, relevancia de los planes y programas de estudio. Ante esto la RIEMS no plantea la reestructuración de los planes de estudio, sino que plantea una actualización de contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, es decir, preserva los componentes del bachillerato básico, propedéutico y formación para el trabajo además de una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad. Además de lo anterior señala que deben ser compatibles con las competencias comunes de la oferta académica que da identidad al Sistema Nacional de Bachillerato.

El tercer eje es el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. La RIEMS establece que debe existir la posibilidad de un tránsito fluido entre subsistemas y escuelas ya que se considera la necesidad de cambiarse de escuela como algo que ocurre naturalmente en el sistema de educación.

Ante la diversidad de programas y las necesidades del estudiantado la RIEMS propone que el MCC esté delimitado por tres conjuntos de conocimientos y competencias a desarrollar: Competencias genéricas, Competencias y conocimientos disciplinares y Competencias profesionales. Estas competencias deben ser transversales, en otras palabras, no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios.

Las Competencias genéricas son aquellas que los estudiantes deben ser capaces de realizar, es decir,

> …las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida (Acuerdo 444, 2008, Art. 3).

Las competencias Disciplinares "son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida" (Acuerdo 444, 2008, Art. 3). En cuanto a las Competencias Profesionales, la RIEMS establece que "son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas." (Acuerdo 444, 2008).

Esta reforma y su contenido cobra relevancia en la medida de que la RIEMS pone atención en la participación ciudadana como una de las Competencias genéricas, y parte de las Disciplinares, para la educación media superior en México (Acuerdo 444, 2008) al igual que la Reforma Educativa (SEP, 2016), es decir, se está realizando un esfuerzo por que quienes egresen del bachillerato tengan una conciencia de participación social, pero ¿Los jóvenes de bachillerato egresan con una formación ciudadana?

Según datos del Instituto Federal Electoral (IFE) se observa una alta tendencia por parte de los jóvenes de entre 18 y 19 a participar de manera electora, es decir, por medio del voto, no obstante, al pasar esta edad se observa una disminución, se puede intuir que "jóvenes que por primero vez sufragaron (18-19 años) representan una excepción entre la población joven, lo que seguramente tiene que ver con la novedad de ejercer por primera vez su derecho al voto" (IFE, 2015, p. 62). Contrario a esto, los jóvenes entre 18 y 29 años son los que menos participan en de manera no electoral, más allá del voto (IFE, 2015), es decir, que los jóvenes muestran poca participación ciudadana pese a las políticas implementadas en el país.

Historia, ciudadanía y jóvenes

¿Por qué centrarnos en la materia de historia para realizar la investigación? La relación de la enseñanza de la Historia y formación de ciudadanos es muy antigua (López, 2007) ya que la Historia ha servido para ayudar a formar un modelo de persona de acuerdo a lo requerido por los valores dominantes, generalmente relacionados al nacionalismo y la defensa de la patria, a la formación de ciudanías y ciudadanos en pos del civismo (Vázquez, 1970),

o por otro lado, como afirma Laville "L'histoire, à sa naissance, était essentiellement une pédagogie du citoyen, d'un citoyen pensé comme sujet de la nation, [...] qu'il s'agissait d'instruire de son identité et de ses devoirs"[1] (Laville, 2003, p. 226).

Así pues, además de la intrínseca relación entre la Historia y la formación de ciudadanos el centrarnos en la Historia nos permite echar mano de diferentes escenarios, hechos e historias tanto del alumnado como del contexto para poder identificar sus concepciones.

La idea de realizar la investigación en estudiantes del último año de preparatoria es, por un lado, debido a que en este punto de su formación académica los jóvenes están concluyendo su educación obligatoria, lo que implicaría haberles dotado ya de ciertas habilidades y conocimientos que les pudieran ayudar en su vida, después de la escuela, tanto si continúan estudiando como si no. Por otro lado, al finalizar el ciclo, en su mayoría las y los estudiantes tendrán la mayoría de edad, lo que implica legalmente, tener derechos y obligaciones como ciudadano capaz de interferir en las decisiones del país.

Teniendo esto en cuenta, nos preguntamos, para estos jóvenes ¿Qué injerencia creen tener ellos en su comunidad/País? ¿Quiénes son los que, para ellos, moldean el futuro? ¿De qué manera pueden intervenir, no sólo en las decisiones políticas, sino también en la construcción de una sociedad? Y ¿Cómo podemos ayudarlos a comprender su papel en la historia como sujetos actuantes del presente y constructores del futuro?

Estado de la cuestión

Nos dimos a la tarea de analizar diferentes textos[2] de investigación educativa que trataran temas afines a nuestro objeto de estudio. Se puede afirmar, con base en la literatura revisada, que existe muy poca o nula investigación

[1] La historia, en su nacimiento, era esencialmente una pedagogía del ciudadano, un ciudadano pensado como sujeto de la nación [...] que se trataba de instruir sobre su identidad y de sus deberes. Traducción propia.

[2] Estos textos corresponden a investigaciones expuestas en artículos de revistas especializadas en enseñanza, tesis de maestría, doctorado y otro tanto en libros y textos de congresos sobre enseñanza de la Historia.

sobre la enseñanza de la Historia, al menos en México, para la formación de la ciudadanía (Latapí, 2014) pese a que es éste un tema importante a desarrollar en la actualidad (Pagès, 2007).

Para el análisis de los textos decidimos clasificarlos en tres temáticas diferentes: identidad, enseñanza de la Historia para la ciudadanía y narrativas. Estas temáticas son clasificaciones personales enfocadas al óptimo análisis de los mismos y por lo tanto algunos textos podrían ser colocados en varias o diferentes categorías de las aquí expuestas, sin embargo, se colocó en la categoría donde se identificó su mayor aportación para la investigación.

Enmarcados en estas cuatro categorías se expondrán a continuación los principales postulados de los textos, así como limitaciones que se observen, para poder identificar otras preguntas, caminos para resolver las interrogantes y fuentes pertinentes para realizar la presente investigación.

Identidad

De la literatura revisada podemos afirmar que las investigaciones sobre identidad se centran principalmente en la relación del contexto y ésta, ejemplo de ello es el trabajo de Epstein (1997) en el cual analiza cómo el contexto es un determinante para la formación de la identidad e influye en el aprendizaje de la Historia.

Otro ejemplo son los trabajos de Hernández (2006) y Saucedo (2006). Ambos trabajos analizan la cuestión de la identidad y plantean metodologías para el análisis de las representaciones de los alumnos. Hernández (2006) investiga la manera en que alumnos de preparatoria se apropian de los recursos simbólicos de su contexto para la construcción de su identidad. De manera muy similar, Saucedo (2006) analiza las formas de apropiación de los recursos simbólicos, pero tratando de identificar las re-significaciones que alumnos de secundaria les dan a elementos de su contexto para expresar su condición como jóvenes.

Por otra parte, investigaciones como la de Toriz (2012) en donde analiza las concepciones por parte de los sujetos (jóvenes universitarios) de conceptos en concreto (identidad nacional, memoria histórica y nación) nos permiten acercarnos a cómo los jóvenes imaginan la nación en el pasado, presente

y futuro, para poder actuar en la práctica con base en esa información. Más puntualmente, Hormanche (2008) afirma la necesidad de tomar en cuenta las transformaciones que ha sufrido el concepto de identidad en los jóvenes a consecuencia de la globalización para la enseñanza en específico de la Historia. De manera similar, Fernández y Guimarães (2009) realizan un análisis de cómo las modificaciones en el currículum de argentina pueden contribuir a la formación de la conciencia histórica y de las identidades de los jóvenes.

Enseñanza de la Historia para la ciudadanía

Los textos colocados en esta categoría nos presentan análisis teóricos sobre problemas de la enseñanza o plantean propuestas, particularmente en esta categoría podemos ver investigaciones sobre la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en específico de la Historia, problemas metodológicos, de investigación y propuestas para trabajar o investigar determinado tema.

Levstik (2014) y Pagès (2008) señalan las relaciones entre enseñanza de las Ciencias Sociales, la Historia y la educación para la ciudadanía, siendo esta última una de las principales funciones de las anteriores. Pagès (2008) se centra específicamente en la enseñanza de la Historia y como la funcione socializadora que provee la historia, junto al desarrollo del pensamiento histórico, influyen en la formación de ciudadanos conscientes de su rol actuante en la nación. Levstik (2014) coincide con él en lo anterior al afirmar que los jóvenes, quienes desarrollan un pensamiento ayudado por la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, son mayormente capaces de entender su entorno, pero más que nada, señala la necesidad de lograr que los alumnos piensen, investiguen y se interroguen acercar de su entorno y cómo hemos llegado al día de hoy.

Por su parte, sobre el concepto de ciudadanía, Trujillo (2016) nos da una breve historia del desarrollo del concepto de ciudadanía desde su concepción en la antigua Atenas, hasta los debates sobre las diferentes corrientes (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) que imperan en la actualidad. Este análisis que la autora hace nos va dando cuenta de la complejidad del concepto en sí y deja claro que engloba en el la gran variedad de problemas puede desembocar en dos riesgos:

> …en primer lugar, que resulte un concepto ambiguo que disminuya la importancia de esos problemas, ya que es un concepto en el que se entremezclan los discursos de varias disciplinas (entre ellas la sociología, el derecho y la filosofía), que son difíciles de conciliar. En segundo lugar, el riesgo de que el discurso de la ciudadanía cumpla la función de una ideología, es decir, de convertirse en un sistema teórico desarrollado y promovido por los grupos hegemónicos en su propio beneficio.

Al respecto, las investigaciones como las de Plá (2014), Castro, Rodríguez y Smith (2014), dan cuenta de estos riesgos, producidos también por concebir el concepto de ciudadanía como un concepto estático, es decir, al no reconocer el constante proceso de construcción de la ciudadanía en un mundo globalizado.

La constante construcción de la ciudadanía responde al proceso de actualización que actualmente vivimos, y en esa medida es necesario plantearnos al concepto como un proceso socio histórico, es decir, construido en un determinado momento histórico y cultural. Es importante señalar esto pues, por ejemplo, el liberalismo mexicano mediante una “formación de una nación homogénea por diferentes medios: paulatina concepción de las leyes de colonización, incipientes acciones educativas, medidas legislativas de las costumbres” (Castro, Rodríguez y Smith, 2014, p.21) lo cual ha ocasionado el excluir o negarle su condición de ciudadanos a individuos por su lengua o cultura.

Por ello las autoras Conde (2015), Castro, Rodríguez y Smith (2014) proponen una ciudadanía activa, en otras palabras, “aquella que instituye al ciudadano como portador de derechos y deberes, pero esencialmente creador de derechos para abrir nuevos espacios de participación” (Benevides, 1994, p.9), contraria a la ciudadanía pasiva donde el estado tiene el papel de tutelar y sin la participación de los sujetos.

Además de la finalidad de la enseñanza de la Historia para la ciudadanía, también existen investigaciones que plantean los problemas a los que se enfrentan los actores del proceso de enseñanza y los investigadores. Pagès (2011) reflexiona específicamente de los problemas teóricos y de método que enfrentamos al realizar investigaciones en el tema denunciando la necesidad de trabajar más sobre lo que se vive en las escuelas, aumentar la

difusión y alcance de las investigaciones a la vez que trabajar más para desarrollar el pensamiento histórico.

López (2007) revisa los problemas de la enseñanza de la Historia para la ciudadanía desde las perspectivas de varios actores involucrados (gobierno, profesores, historiadores, estudiantes) concluyendo en que debemos reformular las prácticas para incidir en la formación de ciudadanos, pero tomando en dichas perspectivas.

Por otro lado, planteando metodologías y teorías a seguir los autores brindan un camino para la investigación y la práctica, tal es el caso de autores como Pagès (2009) quien analiza las concepciones sobre el concepto del pensamiento histórico y los obstáculos para su formación; o Jara (2008) quien hace una propuesta conceptual sobre valores democráticos, planteado para ayudar a futuras investigaciones sobre el tema. Similar a lo anterior Guttman (2005) propone un modelo en el cual, ciudadanía y enseñanza están ligadas tanto en las prácticas cotidianas, en las temáticas, así como en el currículo.

Narrativas

Las investigaciones ubicadas en este apartado analizan las narrativas, ya sean de manera oral o escrita, de los sujetos de estudio, para conocer cómo se desarrolla y configura el conocimiento, de esta manera ayudando a la enseñanza.

Por ejemplo, la investigación de Mallard y Spag (2009) junto con la de Flores (2003), observan las interacciones narrativas como un recurso para conocer la realidad educativa. Mallard y Spag (2009) utilizan el análisis para comprender cómo se da la mediación y la producción de los conceptos, mientras que Flores (2003) centra su pesquisa en las reproducciones de los docentes que podemos observar a través de la narración de su historia de vida.

Sebastián Plá (2005) analiza los textos elaborados por jóvenes de preparatoria privada con la ayuda del paradigma sociocultural para comprender el desarrollo del pensamiento histórico y plantear la utilidad de la escritura para éste. De manera similar Salazar (2009) plantea la importancia de la narrativa para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas de investigación y objetivos

Con base en lo que hemos analizado podemos observar con más detenimiento los diferentes métodos y líneas de estudio de nuestro tema, lo cual nos da una idea más concreta sobre el camino a seguir. Además de lo anterior, pudimos observar la relevancia social y académica del presente proyecto y formularnos las preguntas que guiarán la investigación:

- ¿Qué plantea el programa de la asignatura de Historia de [subsistema] sobre la formación ciudadana
- ¿En su planeación, de qué manera el profesorado integra la formación ciudadana con la enseñanza de la historia?
- ¿Qué prácticas realiza el profesorado de bachillerato, durante las clases de la asignatura de historia para la formación ciudadana?
- ¿Cómo emplean los alumnos las narrativas en la asignatura de historia para identificarse o no como ciudadanos?

Ante estas preguntas nuestro objetivo principal es:

Analizar en qué medida el alumnado de bachillerato emplea la Historia para conformar su concepto mediante el uso de las narraciones históricas

Así mismo, como objetivos particulares pretendemos:

- Distinguir qué señala el programa de la asignatura Historia sobre la formación ciudadana
- Identificar de qué manera el profesorado integra la formación ciudadana con la enseñanza de la historia en planeación
- Establecer de qué manera el profesorado traduce su planeación a la práctica y en qué medida logra integrar la formación ciudadana y la enseñanza de la historia
- Analizar como emplean los alumnos las narrativas en la asignatura de historia para identificarse o no como ciudadanos

Los gritos en la Historia, ¿cómo escuchar la voz de los jóvenes de preparatoria? (Metodología)

Para responder a nuestros interrogantes proponemos abordar la presente investigación haciendo uso de los planteamientos y herramientas etnográficas. Se ha tomado esta postura bajo la consideración de que:

> …es un enfoque que permite comprender los significados que los otros les otorgan a diferentes ámbitos de su vida, al participar el investigador en ciertas esferas de su vida diaria "durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación" (Hammersley y Aktkinson, 1994, p.15, citado por Pérez, 2006).

En otras palabras, la etnografía es el estudio y análisis del modo de vida de un grupo o etnia mediante la descripción de las relaciones sociales de las personas de dicha comunidad. Ésta es un punto clave dentro de la antropología ya que se utiliza para el mayor entendimiento de los distintos grupos mediante la observación cualitativa (Rockwell, 2009).

Existe una tendencia a considerar que el quehacer etnográfico no va más allá de la simple descripción, es decir, como un planteamiento a-teórico que se encargaba de proveer datos objetivos, como un recolector de materia prima (Rockwell, 2009, p. 102). Aunado a lo anterior, se consideraba que la perspectiva teórica y las concepciones del investigador no intervenían en el proceso etnográfico, ya que éste era un proceso meramente descriptivo y pre-científico, es decir "un reflejo de la realidad observada, fuente del dato empírico" (Rockwell, 2009, p. 102) o, por el contrario, un proceso eminentemente subjetivo donde el investigador transmitía todas sus observaciones desde sus concepciones.

Erikson señala como la técnica de recolección y sistematización de datos ha sido bastante utilizada a partir de las últimas décadas de siglo XIX, y que a raíz de ello se ha llegado a confundir el enfoque con la técnica de "descripción pormenorizada" (Erikson, 1989, p.196), ante esto el autor alega que el escribir como loco lo observado no significa estar haciendo investigación

cualitativa, sino “lo referente al enfoque y a la intención sustancial” (p.196), es decir, que el emplear una herramienta/técnica de investigación no indica que se está siguiendo el método de donde se toma dicha técnica y que esto puede ocasionar resultados varíen considerablemente. Dicho de otra manera, la recolección de datos es una técnica del enfoque etnográfico, una parte del proceso que implica más que la mera descripción.

Por otro lado, si bien dicha aproximación, acopio y análisis de datos puede considerarse subjetivista, comprendemos que este proceso no puede desprenderse de sus concepciones al estudiar una cultura determinada, ya que “siempre selecciona y ordena lo observable a partir de su propia concepción del proceso” (Rockwell, 2009, p. 103), y que, además, esto no invalida su práctica pues no es posible eliminar nuestras concepciones mientras observamos los procesos sociales y culturales.

Al respecto, Woods (1998), Yuni, y Urbano, (2005) ponen énfasis en la subjetividad del científico y del objeto de estudio ya que se vuelve fundamental reconocerla para poder analizar a los actores. Los autores explican que es necesaria esta acción para poder separarnos de nuestro objeto de estudio y más en situaciones donde somos nativos, esto es debido a que el ser “locales” y no reconocer esa parte de nosotros, impediría observar la cultura como ajeno, dejando de lado cuestiones que un “extranjero” podría notar con mayor facilidad (Yuni, y Urbano, 2005). Es decir, es preciso tomar esto en cuenta “y realizar el trabajo para exponerlas y transformarlas” (Rockwell, 2009, p. 103), exponer mi “YO del etnógrafo” (Woods, 1998), lo cual nos plantea un análisis sustentado en una interacción continua entre teoría, datos y reflexión.

Es así que la etnografía se vuelve un enfoque para observar una comunidad en específico desde cierta postura, que nos permite reconstruir las interacciones sociales en dicha cultura. Para el caso del contexto escolar la etnografía se vuelve útil en la medida de que nos ayuda a reconocer las fuentes de sentido de las prácticas, así los sujetos “pueden visualizar otras formas de interpretarse y pueden reconsiderar su sistema de creencias y actitudes” (Yuni y Urbano, 2005, p. 109), es decir, mediante el análisis de las prácticas educativas, los sujetos pueden reinterpretar sus esquemas para de esta manera modificarlos en un intento por mejorarlos.

Otro punto importante del enfoque etnográfico es su flexibilidad. Los enfoques interpretativos, como los denomina Erikson (1989), responden a las necesidades de los sujetos estudiados, eso es que, si bien el investigador selecciona de antemano su objeto de estudio y a sus sujetos, al estar en el trabajo de campo el mismo objeto de estudio puede plantear cambios que ocasionen la reformulación de sus métodos de acercamiento.

La flexibilidad, al trabajar con adolecentes en un espacio tan cambiante como es la escuela, se vuelve fundamental pues nos permite re-adaptarnos a las fluctuaciones de las clases, los horarios, y cuestiones más allá del control de la institución. Además de lo anterior la flexibilidad nos permite ir adaptando nuestra metodología para indagar las hipótesis planteadas y en dado caso, como le ocurrió a Levinson (2002), llegar a modificarlas en pos de una investigación más fructífera.

Ahora bien, Rockwell (2009) señala que existen problemas de índole metodológico en cuanto a la investigación en educación, "por ligarse a su tradicional objeto de estudio, la cultura, y a su tradicional unidad de estudio, la comunidad" (p. 115), es decir a la ambigüedad del concepto cultura y a las concepciones limitadas que no pensaban más allá de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela.

Para el primer problema, Rockwell (2009) plantea la necesidad de definir los conceptos a utilizar para dar a conocer sobre qué definición nos basaremos para continuar la investigación, es decir, para poder aproximarse a las estructuras sociales, es necesaria la construcción de los conceptos utilizados en el análisis de datos. Con respecto a la comunidad como unidad de estudio, Rockwell propone observar el contexto social que va más allá de la escuela, integrando:

> ...a la perspectiva, el aporte de una teoría social en la cual la definición de sociedad no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad (salón, escuela, nación, mundo). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia y reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales. (p. 102).

Es decir, una concepción que articule tanto la escala local como los procesos sociales y políticos, generados en espacios nacionales y globales. Para esto plantea cinco ejes a considerar:

El primero de los ejes que plantea Rockwell es el estudio con respecto a un contexto mayor, tomando en cuenta la relación de la escuela y la comunidad con lo que pasa a nivel global. De esta manera, se complementa la información de campo con la información que proporcionan otros órdenes sociales para poder buscar las interpretaciones y explicaciones a partir no sólo de elementos internos (Rockwell, 2009).

El segundo eje se refiere a la dimensión histórica que se debe tener siempre presente, construyéndose así:

> …un presente histórico en lugar de un presente sistémico, es decir, un presente en el que se reconocen las consecuencias y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que supone la coherencia de un sistema social o cultural acabado. (Rockwell, 2009, p. 119).

Para el tercer eje, hay que tomar en cuenta que la injerencia de la escuela como institución escolar no se limita al espacio físico y temporal que se le asigna, sino que trasciende a otras instituciones y espacios sociales, por lo que es necesario buscar nuevos espacios donde encontrar elementos que permitan estudiar los procesos educativos (Rockwell, 2009).

Con respecto al cuarto eje, Rockwell (2009) señala la cuestión de definir categorías para pensar como ordenar la realidad, ya que muchas veces las categorías formales “que se encuentran en el discurso local” (p. 120) no corresponden a las categorías que el investigador se plantea, por ello es necesario “establecer las categorías sociales mediante la reconstrucción de los procesos y las relaciones que las sustenten en la práctica” (p. 120).

Al ser los procesos sociales lo más importante para la investigación etnográfica, Rockwell (2009), como quinto eje, propone que más que interesarnos por la configuración formal de los procesos sociales, es necesario conocer su contenido histórico y social en el proceso de construcción.

De esta manera se pretende investigar cómo usa la Historia el estudiantado y por medio de ella como conforma su concepto de ciudadanía, a través de las narraciones recopiladas gracias a la observación en el aula, en-

trevistas, debates, recopilación de trabajos (ensayos, cuentos) que se realicen durante clases en la asignatura de Historia y demás datos que puedan servir para nuestro objetivo. Nos centramos en las narraciones ya que “los seres humanos comprendemos la realidad, y a nosotros mismos, por ser parte de una cultura que se estructura en el lenguaje y que da sentido a su experiencia a través de la acción narrativa” (Salazar, 2006, p. 18), así pues, “estas historias que narran e inventan el mundo, captan la forma de vida que está presente en las vidas que relatan; son representaciones de la realidad” (Salazar, 2006, p. 24).

Para el análisis de los textos, la identificación de las representaciones sociales y la comprensión de su construcción nos ayudaremos de los postulados del paradigma Sociocultural ya que desde este enfoque:

> …los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás. También se considera que la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos (Martínez, 1999, p. 18).

Es decir, las concepciones del alumnado sobre, en este caso los sujetos de la historia para la enseñanza de la ciudadanía, son construcciones culturales e históricas que para entenderlas y analizarlas debemos concebirlas de esta manera, “como resultado de relaciones intersubjetivas determinadas por el entorno cultural o intercultural en el que se dan” (Plá, 2005). Dichas representaciones surgen como mediación en el aprendizaje por lo cual el saber cómo y de qué manera lo hace suyo es fundamental para propiciar la internalización. Así pues, de estas propuestas y orientaciones partiremos para la realización de este estudio.

Conclusiones

Como ya se mencionó, el presente trabajo es parte del proyecto de maestría que apenas se encuentra en las primeras etapas de elaboración y que está enfocado comprender las representaciones sociales del alumnado de último semestre de bachillerato en torno a la noción de ciudadanía e identificar el uso que hace de las narraciones sobre la historia. Actualmente el proyecto se encuentra en la definición de los conceptos clave para posteriormente proceder al trabajo de campo.

De los avances hasta ahora logrados se observó que las investigaciones sobre el tema son extensas y han versado mayoritariamente en la utilizad y/o análisis de las representaciones sociales para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje y el análisis de conceptos para re pensar el currículum. A pesar de la amplia discusión teórica entorno a la relación de la historia con la ciudadanía, no existe un análisis centrado en comprender cómo configuran los jóvenes su concepto de ciudadanía y en qué medida usan la historia para ello, aun considerando que es su último escalón en la educación obligatoria y éste pone énfasis en la formación ciudadana.

Referencias

Acuerdo Nº 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial, México, 21 de octubre de 2008.

Conde, S. (2009). Educación ciudadana: de la política educativa a la formación política. *Cuadernos México*, n. 1, pp. 67-77.

Epstein, T. L. (1997). Sociocultural approaches to Young people's histórical understanding. *Social Education*, 61(1).

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación (p.195-209). Barcelona: Paidós-M.E.C.

Flores, M. (2003). Construcción de significados sociales y culturales en el ejercicio de la Historia Oral. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Fernández, A. y Guimarães, S. (2009). Conciencia histórica, identidades y enseñanza de la Historia en escuelas en el medio rural brasileño. *Reseñas*, 1(7), pp. 175-197. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_7_2009.pdf.

Goicoechea, J. H. (2006). A 30 años del golpe de estado: Historia oral y enseñanza de la Historia. La reconstrucción del imaginario social del "Villazo" a través de la Historia oral, experiencia pedagógica en la escuela. *Reseñas*, 1(4), pp. 97-139. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_4_2006.pdf.

Guerrero, R. M. (2008). Los distintos significados y usos socio-simbólicos del patrimonio cultural mundial. Construcción y efectos socioculturales de la declaración de la ciudad de Valparaíso como patrimonio cultural mundial. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Guttman, A. (2001). La educación democrática. Una teoría política de la educación. Buenos aires: Paidós Estado y sociedad.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, S. (2012). La técnica de grupos focales. Investigación en Educación Médica. 2(1), pp. 55-60. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf

Hernández, J. (2006). Construir una identidad: Vida juvenil y estudio en el CCH. *Revista de Investigación Eduactiva,* 11(29), pp. 459-48. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002907.

Hormanche, L. (2008). Análisis de las nuevas representaciones de las identidades culturales en el espacio latinoamericano. *Reseñas*, 1(6), pp. 147-166. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_6_2008.pdf.

Instituto Federal Electoral. (2015). Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México. Recuperado de http://www.ine.mx/archivos3/portal/historico/recursos/IFE-v2/DECEYEC/DECEYEC-EstudiosInvestigaciones/investigaciones-docs/2014/Informe_pais_calidad_ciudadania_IFE_FINAL.pdf

Jara, M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la Historia reciente/presente. *Reseñas*, 1(6), pp. 119-146. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_6_2008.pdf.

Jara, M. A. y Santisteban, A. (2010). Las representaciones de los estudiantes sobre temporalidad y la Historia reciente en la formación inicial del profesorado de Historia. *Reseñas*, 1(8), pp. 71-105. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_8_2010.pdf.

Laville, C. (2003). "Histoire et éducation civique. Constat d'échec, propos de remédiation". Baquès, M., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (eds) *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. (pp. 225-240). Paris. L'Harmattan.

Levinson, B. (2002). Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana. México: Aula XXI.

Levstik, L. S. (2014). What can History and the Social Sciences contribute to civic education? En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (pp. 43-52). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

Lima, E. (2016). Las prácticas educativas en familias homoparentales. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

López, R. (2007). La enseñanza de la Historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas. En Arbaiza, M. y Pérez, P. (Eds.), *Historia e identidades nacionales. Hacia un pacto de ciudadanía vasca.* (pp. 138-159). Bilbao: Servicios Redaccionales Bilbainos (SRB).

Mallard, D. C. y Spag, C. (2009). Interacciones discursivas: un estudio de caso con niños en la clase de Historia. *Reseñas,* 1(7), pp. 209-235. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_7_2009.pdf.

Martínez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 16-37. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102.

Muñoz, C., Sánchez, M. y Vázquez, N. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12(1), pp. 95-115. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171025597006

Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M., López, R., Fernández, E. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 205-2015). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Pagès, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas*, 1(6), pp. 71-89. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_6_2008.pdf.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas*, 1(7), pp. 67-86. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_7_2009.pdf.

Pagés, J. (2011). Reflexiones sobre algunos problemas teóricos y de método de la investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. *Reseñas*, 1(9), pp. 41-60. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_9_2011.pdf.

Pérez, L. (2006). *Cultura y representaciones de futuro en los estudiantes de la preparatoria Emiliano Zapata, en Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta*. (Tesis inédita de Maestría). Dirección de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México.

Pérez, L. (2010). ¿Estudiar para emigrar o estudiar para transformar? un acercamiento etnográfico a la erosión del significado de los estudios superiores como mecanismo meritocrático de movilidad social. *Argumentos*, 23(62), pp. 131-156. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960006

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato.* México: Plaza y Valdez.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós

Ruíz, A. (2012). Voluntad y destino en el aprendizaje moral de la independencia. *Reseñas,* 1(10), pp. 213-245. Recuperado de http://www.apehun.com.ar/images/pdfresenias/Resenas_10_2012.pdf.

Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos naturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), pp. 403-429. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14002905.pdf

Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender Historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Educación Pública. (2016). El modelo educativo 2016. El planteamiento educativo de la Reforma Educativa. Ciudad de México, México.

Toriz, A. (2012). Identidad nacional y memoria histórica en los jóvenes de la sociedad globalizada: estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Vázquez, Z. (1970). *Nacionalismo y educación*. México: Colegio de México.

Woods, P. (1998). Introducción. El yo del etnógrafo. En Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. (pp. 15-26). Barcelona: Paidós.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Supuestos teóricos y epistemológicos de la etnografía en Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. (pp. 107-118). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Limitaciones y obstáculos en la enseñanza de las historias nacionales para la formación de ciudadanía en tiempos de globalización

Marco VELÁZQUEZ
Liliana TAPIA RAMÍREZ
// Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Marco Velázquez. Profesor investigador titular y decano del Colegio de Historia y del doctorado en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. Asesor de 140 tesis de licenciatura y de posgrado en historia. Fundador en 1991 de la maestría en Historiografía de México, UAM-A. Participante en el área de Historia en el proyecto Tuning-América Latina de 2005-2013. Experto representante de América Latina con "Learning and teaching history: a Latin American perspective", organizado por la red académica de Historia Europea CLIOHWORLD, en junio 2011, Lisboa. Coautor del libro *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Historia*, 2013, Universidad de Deusto. marcovelazquez_buap@yahoo.com.mx

Liliana Tapia Ramírez. Tesista de la Licenciatura en Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha sido becaria en proyectos de investigación histórica por parte de la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado, BUAP, y de la Academia Mexicana de la Ciencia. Sus intereses de estudio son los movimientos sociales y los trabajadores mexicanos durante la segunda mitad del siglo XX. anailil_tr@hotmail.com

Resumen // En el presente trabajo se reflexionan las contradicciones existentes entre una enseñanza de la Historia centrada en la perspectiva de las historias nacionales y las exigencias de un intenso proceso de globalización. El caso de la Unión Europea es una experiencia emblemática y pionera en los debates para superar las viejas nociones historiográficas, pero también para mostrarnos las dimensiones de las dificultades a superar. Así, en diversos foros, encuentros y publicaciones se han debatido las implicaciones que tiene una enseñanza de la historia que orienta la formación de ciudadanos más allá del estrecho marco de las historias nacionales. Se incluye cómo se exploran nuevos caminos en la enseñanza de la historia y en las nuevas necesidades de su reescritura, marcados por la aceptación de la diversidad de pasados, la tolerancia hacia la violencia y guerras que vivieron, y una ciudadanización que no tenga como eje esos pasados, como señala Anthonis Liakos. A partir de la revisión de estas experiencias se ubican los debates centrales en torno a la relación que hay en el ámbito de la teoría de la Historia y su relación con el aprendizaje de la misma, para ello se recuperan aspectos relevantes de la teoría y propuestas que realiza el historiador alemán Jörn Rüsen. Por último, se problematiza sobre las perspectivas de una ciudadanización nueva que considere este panorama conceptual y los procesos de las sociedades del siglo XXI.
Palabras clave // Ciudadanía e Historia; Conciencia histórica; Cultura histórica; Aprendizaje histórico y ciudadanización.

Introducción

En el siglo XIX se desarrolló una estrecha relación entre la enseñanza de la Historia y la formación de una identidad ciudadana promovida desde los nacientes Estados-nación. Existe una convergencia en identificar a Francia, en particular después de la Revolución Francesa, como uno de los modelos más claros en esta relación. Esto no significa que no estuviera presente, incluso con mayor intensidad en la Inglaterra de la expansión industrial, en las Alemania e Italia en sus procesos de unificación, inclusive en el Japón posterior a la Revolución Meiji. En América está presente a partir de su declaración de independencia con dos variantes que modifican sus preceptos originales: la primera, en 1847, con la expansión total al oeste, incluso llegando al Pacífico a partir de la apropiación de más de la mitad del territorio mexicano y la compra a los rusos de las tierras en Alaska; la segunda, después de la unificación producto de la cruenta Guerra de Secesión de 1865. Por cualquiera de los procesos de cada nación, la enseñanza de la Historia ha estado estrechamente vinculada a la formación de ciudadanos que se identifican en una narrativa impulsada fuertemente desde el Estado y que permite dotar de identidad y cohesión a los habitantes y hablantes de tierras colindantes.

En sintonía, se ha signado a la enseñanza de la Historia funciones que pueden ser integradas en dos grandes núcleos: identificar y socializar a la población, y convertir hacia una forma transfigurada de construcción religiosa en donde la laicidad de los nuevos Estado obliga a que se establezca una finalidad moral y cívica, pero no exenta de una tradición que en efecto viene de prácticas religiosas —de ahí la expresión de que se pasa de un credo religioso a un credo de la patria.

Al respecto, la formación de los historiadores está concentrada en "producir conocimiento" prioritariamente en el ámbito de lo que se denomina como historia-historias nacionales —una forma derivada de ésta en la didáctica escolar es la historia patria. De ahí, la creación y crecimiento de espacios especializados en la formación de historiadores, así como la organización de un currículo orientado a la construcción y administración de los recintos, espacios, catálogos e instituciones que alojen los tesoros nacionales, archivos, museos, monumentos y todo tipo de edificaciones que den cuenta de ese

"pasado común" que, en la mayoría de los casos, es "heroico y glorioso". En la misma tesitura se encuentra la creación, crecimiento, desarrollo y fortalecimiento de instituciones cuya finalidad es formar a los maestros que no sólo van a enseñar saberes y prácticas útiles para el trabajo, sino también a cohesionar desde la infancia los pensamientos —incluso sentimientos— de la población en torno al amor a la patria; es decir: saber del pasado de la nación para identificarlos en una historia común y cohesionarlos para enfrentar las adversidades presentes que les permitan tener futuros "luminosos".

La relación que identifica y socializa al mismo tiempo que educa en una moral patria —interpretada como cívica en formas que inclusive vienen del antiguo régimen— está presente desde el siglo XIX y llevó incluso a confrontaciones bélicas de proporciones mundiales en buena parte del siglo XX. Ningún país escapó a ello, incluyendo a los más modestos y desde luego a los mismos imperios; cuentan con una narrativa patria expresada en una multiplicidad de textos escolares que constituyen hoy un corpus lingüístico de enorme valor para la comprensión de las identidades patrias.

Al respecto, Joan Pagès (2007) señala sobre los libros de texto:

> Las motivaciones, señala, pueden variar, pero la finalidad es la misma: se trata de preservar un orden social y nacional que algunas personas, que algunos poderes, creen amenazado si cambia el contenido de la historia escolar. ¡Se trata de mantener el saber histórico escolar como un saber no contaminado por la democracia y los derechos de la ciudadanía! (Pagès, 2007, p.209)

En efecto, como Joan Pagès lo ha afirmado, existe una resistencia al cambio intrínseca en la moral socializadora de la enseñanza de la historia, que incluso impide cualquier renovación pedagógica que ponga en duda su pertinencia y fundamento.

Globalización vs historias nacionales: la experiencia europea y los retos actuales

En septiembre de 2015, en Nueva York, la asamblea de las Naciones Unidas acordó 17 objetivos para el Desarrollo Sustentable conducentes a,

precisamente, garantizar y asegurar el desarrollo de las naciones. El cuarto de ellos fue formulado bajo los siguientes términos: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.” Años antes, en la Unión Europea, se planteó la creación de un Espacio Común Europeo en la educación para asegurar el desarrollo, la sustentabilidad y el bienestar, así como llevar adelante los acuerdos de Bolonia. En este marco de futuro proyectado, la Historia figuró como un eje rector en la formación de ciudadanos europeos. Ya en el año 2006, los trabajos del área de Historia se planteaban la importancia de esta disciplina en la educación y la cultura de una Europa unificada.

Uno de los mecanismos de reflexión fue la creación de la red CLIOHRES y después CLIOHWORLD. Los amplios debates y congresos de la red devinieron en publicaciones que dan cuenta de la importancia y complejidad de la historia como disciplina y, sobre todo, como expresión cultural. En concreto, se ponderó el peso que tiene la cultura histórica, no sólo en la relación con el pasado, sino también con la acción presente que proyecta la construcción de nuevos sujetos históricos. El intenso debate que ha generado la creación de la Unión Europea nos permite acercarnos a la comprensión de una triada esencial para el análisis complejo: se trata de la relación que existe entre conocimiento histórico, cultura histórica y conciencia histórica. Esta triada, desde la óptica de la disciplina histórica, obliga a una identificación del fenómeno de transformación que ha ocurrido en el campo de la denominada teoría de la Historia —incluyendo las consideraciones actuales que la incluyen como parte de las teorías historiográficas.

Otra perspectiva de reflexión que origina la creación de la Unión Europea la representa la comprensión del largo y dilatado proceso histórico de las diversas formas de mundialización, desde la antigüedad hasta los procesos actuales de globalización (como una mundialización contemporánea de nuevo tipo), así como la confrontación que esto produce con las denominadas historias nacionales, en particular aquellas que se forman desde el siglo XIX en la relación Estado-nación en la era del capitalismo industrial.

Uno de los primeros puntos que los historiadores europeos tuvieron que discutir era que las perspectivas de la integración europea requerían también una visión histórica que sustentara una potencial Unión Europea. Esto llevaba a un proceso de deconstrucción-construcción del concepto de

historia nacional, por lo menos desde la forma ortodoxa y clásica construida en los procesos de hegemonía de las nacientes clases dominantes en la Europa del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.

Inicialmente, este primer acercamiento fue planteado como un problema de convergencia y divergencia que tenía que afrontar la Unión Europea en su revisión de los distintos pasados de cada una de las naciones que compartían ese espacio y que entraban en contradicción con el principio de integración, más bien de construcción, de un pasado común; en su momento, se vieron obstáculos insalvables, o más complejos aún que los de una integración económica y de la legislación. De ahí la vigencia de planteárselo como la posibilidad de divergencia y convergencia en la medida que países como Croacia y Serbia enfrentaban pasados tan conflictivos que por lo menos a principios de este siglo todavía hay obstáculos infranqueables. La misma situación se presentaba para países de la anterior denominada Europa del Este, en donde el proceso de construcción llevaba a una transposición del concepto de conciencia histórica anclada en la nación a una conciencia histórica en donde lo local y su interacción era más importante que la nación, al menos la nación concebida hasta antes de la Unión Europea.

Este proceso tan complejo no se ha atenuado, por el contrario, tiende a acentuarse y fraccionarse a niveles dramáticos (incluso se llegó a reflexionar en algunos de estos encuentros, como en el de Lisboa en 2012). Se generó un fraccionamiento de la historia (como historiografía nacional), cercano a un nivel de fractales, para poder reconstruir una nueva visión que diera fundamento a una mayor comprensión que posibilitara el acercamiento a la multiplicidad de pasados y, por lo mismo, a identidades diversas que orientaran a la ampliación de una cultura histórica más tolerante con esa diversidad y centrada en ejes identitarios nuevos como lo son la ciudadanía, la tolerancia y la responsabilidad social.

El historiador griego Anthonis Liakos ha presentado para el caso griego, y como parte de la experiencia europea, una reflexión sobre los límites y consecuencias de la transformación de una enseñanza de las historias nacionales ancladas en las misiones naturalistas, nacionalistas e incluso teleológicas que apuntalan a los estados nacionales (como en el caso griego) y una enseñanza en la Historia más cercana a los permanentes cambios en los conocimientos históricos y que, por lo mismo, reconoce diversidad de pasados y la

imperiosa necesidad de que la disciplina contribuya de manera sustantiva a la formación de nuevos ciudadanos —incluso en sintonía con pasados confrontados y por veces bajo la presencia constante de guerras y holocaustos, pero que requieren la superación (no el olvido y ni el ocultamiento) para construir un mundo más tolerante. La comprensión hacia un pasado más tolerante es una reflexión que en el ámbito de CLIOHWORLD y la Historia Cultural suscita muchas coincidencias de historiadores no sólo europeos sino incluso asiáticos y latinoamericanos.

Historiografía, teoría de la Historia y el aprendizaje histórico

Más allá de la situación actual que se enfrenta en la crisis de la Unión Europea, el intento y la experiencia de una integración de esta magnitud nos permite percibir los cambios y la importancia que la disciplina histórica encuentra en este naciente siglo XXI. Así, conceptos y categorías que se han venido utilizando prácticamente desde el siglo XIX como teoría de la Historia, conciencia histórica, historias nacionales, historias patria, historia universal, historia de las civilizaciones, historiografías nacionales, conocimiento histórico, aprendizaje histórico y otras más tienen que ser puestas en una reflexión profunda que se articule, como lo apuntó Reinhart Koselleck, en una semántica de los tiempos. Esto implica una tarea urgente de la disciplina (centrada esta actividad hoy en los nuevos campos de las teorías historiográficas) hacia la puesta al día de conceptos y categorías que están dotados de nuevos sentidos y cuyos referentes no pueden seguir utilizándose como en el común de las prácticas.

Dos de los aportes decisivos de Rüsen son la matriz disciplinar para una mayor comprensión y aprendizaje del mundo histórico, y la reflexión en torno a la tarea y responsabilidades que tiene hoy la denominada anteriormente como Teoría de la Historia (así en singular y como abarcadora de una totalidad). En relación a esta última propone una que tenga en su centralidad el carácter ineludible como “teoría” y al mismo tiempo tener una praxis y una escritura; en este sentido, verla más como la existencia de teorías historiográficas que se encuentren insertas en una condición ineludiblemente dialógica con las demás disciplinas.

Jeffrey Topolsky había señalado en su clásica obra *Metodología de la Historia,* de 1971, que conocimiento histórico y aprendizaje histórico eran indisolubles; de ahí la importancia en este excepcional historiador de separar en su propuesta de metodología de la historia la presencia de al menos dos teorías del conocimiento que están en permanente actividad en el quehacer del historiador. Por un lado, una teoría del conocimiento basado en fuentes y, por el otro, una fundamentada en un conocimiento y cultura historiográfica: ambas propuestas han sido ampliamente debatidas en la revista *History and Theory* y por su complejidad para fines de este texto apuntamos sólo algunos de los aspectos más relevantes.

El conocimiento y la cultura historiográfica constituyen la condición primaria para acceder a un dominio histórico y éste, a su vez, produce, a partir de la indagación y uso de materiales y fuentes denominadas como primarias, nuevas pistas, indicios y hallazgos que pueden ampliar la frontera de ese conocimiento histórico. El punto central en esta reflexión es que una inmersión en "estas fuentes primarias" (propia del empirismo ingenuo) por sí misma no necesariamente produce conocimiento histórico. El punto de partida de un conocimiento y cultura historiográfica son decisivos no sólo para el desarrollo de la disciplina sino inclusive para la comprensión de los estadios de cultura histórica.

El conocimiento y la cultura historiográficos no son privativos de la producción de historiadores: la grafía de la Historia está expresada en múltiples formas de textualidad que van desde el texto hasta el espacio trazado bajo diversos procesos de la intervención humana; en este sentido, la expresión de la "naturaleza humanizada" nos permite no sólo imaginar huellas y restos del paso de la humanidad en la escritura, sino también en el espacio, la geografía, la naturaleza.

La grafía de la Historia no puede restringirse al ámbito de las disciplinas históricas y a la escritura de la Historia por los historiadores —o a los miembros de disciplinas afines y cercanas. Más bien, se extiende a un conjunto de fenómenos que están presentes en la existencia y acción humana. Desde otra perspectiva, como lo habíamos mencionado en otro lugar, en el aprendizaje de la Historia, en especial en los espacios educativos, pero también fuera de ellos, se requiere de una narración y una transposición que se establece en una condición de enunciación y recepción dialógica. Al respecto, la idea de

Mattozzi nos sigue pareciendo fundamental a reflexionar, en particular para los docentes en Historia toda vez que se ha intensificado la propuesta del "autoaprendizaje", inclusive para descalificar la necesidad del docente (en el lenguaje moderno se ha llegado a llamar como "facilitador"). La propuesta de este pedagogo italiano parte de la noción del carácter de guía, orientador y director del proceso de aprendizaje, pero a partir de que su conocimiento y cultura historiográfica le permite tener una narración propia que se convierte en un elemento central en la transposición para el alumno y así poder éste construir su propia narración que dé cuenta de ese desplazamiento de horizonte cultural que debe ocurrir durante el aprendizaje.

Aquí se enlaza Topolsky al primer punto de Rüsen sobre la matriz disciplinar. No es sólo el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también la experiencia de vida y la interacción en la sociedad, los que dotan de un horizonte de cultura histórica a los sujetos sobre una determinada perspectiva del pasado. Esta perspectiva considera que la acción humana no puede ser interpretada como una situación sin historicidad, sino que, por el contrario, está signada por la experiencia misma y desde los elementos que constituyen sus experiencias. Esta condición traslada el rol asignado tradicionalmente al historiador hacia afuera de su arquetipo de erudición, aislado e inmerso en un mundo de archivos y documentos, y lo torna un ciudadano con la vivencia de su sociedad, con sus necesidades e intereses y, por lo mismo, localizado en un horizonte cultural en el que él interactúa y desde donde emite sus enunciados "para su público" en un contexto siempre presente. Así, para Rüsen existe una relación directa entre el conocimiento que produce el historiador (que se parte del presupuesto de que es una producción científica) y la noción de conciencia histórica que está estrechamente referida al ámbito de cada ser humano, cuya historicidad en la que existe le posibilita tener un tipo de saber histórico en la medida que a través de su práctica siempre le atribuye significados a su tiempo. En este sentido, para Rüsen la ciencia de la Historia no es la única manera de producir conocimientos, más bien para él es la condición dialógica que se establece entre "la gente común" y la producción de conocimientos históricos.

En esta perspectiva, la teoría ruseniana ha realizado un diagnóstico del tipo de transformaciones que ocurren en la historiografía desde hace ya varias décadas y que, en cierta medida, desde la perspectiva de la filosofía de la

ciencia, y en los términos de Imre Lakatos, constituye un programa de tareas para la actualización disciplinar de las ciencias históricas.

> La historiografía sufre una profunda transformación cuando los fundamentos de las ciencias históricas se vuelven cuestionables en un doble sentido. En una simplificación y enfatización correspondiente al anterior punto de vista se puede ver como resultado de tal transformación las siguientes características: La historiografía sigue estando subordinada a la disciplinareidad de las ciencias históricas; solo que aquello que tiene que representar teóricamente viene dado como algo que necesita ser normado. Adopta una función de fundamentación, tratando los cambios más importantes de la matriz disciplinaria. Lleva a cabo una confrontación concreta entre, por un lado, la investigación histórica y la escritura de la historia, y por el otro, una reconstrucción sistemática de sus condiciones fundamentales, forzándolos a hacer explícitos sus procedimientos e implicaciones teóricas. Al contribuir a la solución de problemas de fundamentación, se transforma en una subdisciplina de las ciencias históricas, ya que trabaja en la eficiencia del trabajo teórico a través del cual ella misma se ha colocado sobre una nueva base. (Rüsen, 2000: 52)

Esta propuesta se articula con la que integra J. Pagès en 2003 sobre los cambios que se requieren en el currículo de la enseñanza de la historia:

> 1) Problematizar los contenidos históricos escolares. No se trata sólo de presentar el contenido en forma de problema (…) sino de que el contenido sea en sí mismo un problema.
>
> 2) Potenciar más la enseñanza del siglo XX. El presente y el futuro inmediato –ámbitos de la acción de nuestros jóvenes escolares– son, como es sabido, mucho más el resultado de lo que sucedió en el siglo pasado que no de lo que sucedió en El Renacimiento o la Edad Media (…). Esto no significa que no deban estudiarse otros periodos anteriores. Significa que debemos pensar muy bien qué debemos enseñar para que los chicos y las chicas al finalizar la escolaridad obligatoria sepan qué está pasando en España, en Europa y en el mundo y puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren

> un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía. (Pagés, 2007, p. 211-212)

Los cambios en la historiografía, la teoría de la Historia y desde luego en el conjunto de las teorías historiográficas son el anuncio del quiebre de una cultura histórica cuyo retraso en su transformación afecta las otras esferas que, aunque pertenecen a la cultura histórica, están ligadas a otros procesos. Tal es el caso de las modificaciones del conjunto de los sistemas educativos, de las reformas pedagógicas profundas y la urgencia de los cambios curriculares, así como los nuevos métodos y procesos de enseñanza, no sólo de la Historia sino de la adecuación de conocimientos y saberes en tiempos de globalización y de intensa socialización del conocimiento.

Nuevas funciones de la enseñanza de la Historia: la formación de una nueva ciudadanía

En el año 2008, y tras un larga etapa de consultas y análisis, el proyecto Tuning América Latina publicó 27 competencias específicas para los historiadores; dos de ellas son "Conciencia de la función social del historiador" y "Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y el pasado" (Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al., 2008: 200-201). La formación ciudadana, precisamente, es uno de los ejes rectores que anclan la función social del historiador y la historia —con y sin mayúscula— en su presente.

La posibilidad de formar ciudadanía a través de la historia amerita la delimitación de, al menos, dos términos *sine qua non*: el tipo de ciudadanía a construir o fortalecer, por un lado, y la conciencia y cultura históricas de la sociedad en la que se pretende impulsar, por el otro. Abordar e impulsar a través de la disciplina histórica la formación de ciudadanía sin considerar ambos conceptos es equiparable a navegar un barco sin rumbo y sin pasajeros.

García y Lukes plantean tres elementos constitutivos de la ciudadanía: la tenencia de derechos y deberes, "la pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado)" y la posibilidad de participación e incidencia política dentro de ella (García y Lukes en López Reyes, 2013, p. 115).

Estos tres elementos pueden desplegarse a su vez en una ciudadanía activa y pasiva —lo que López Reyes (2013) denomina como minimalista y amplia—.

La ciudadanía pasiva se reproduce generalmente en aquellos Estados-nación que mantienen altas brechas de desigualdad entre su población y con altos índices de pobreza. Su ciudadanía se limita a la tenencia de los derechos y los deberes, la mera posibilidad de participación política y la pertenencia a una comunidad en términos estrictamente legales o discursivos. En estas condiciones de sobrevivencia, el ciudadano tiende a desfigurarse, o a convertirse en un elemento estático, receptor y contenedor de derechos y obligaciones que las más de las veces no ejerce.

La activa, por el contrario, implica la participación activa del ciudadano, no sólo como beneficiario de las disposiciones jurídicas, sino como transformador de ellas. Es decir, nos referimos a un ciudadano que exige, cuestiona y discrepa. Un ciudadano que puede cobrar consciencia de su pertenencia, no a una entidad política cristalizada en el Estado-nación, sino a una comunidad superior, una comunidad humana no restringida a su nacimiento en un determinado país.

La ciudadanía activa implica que el individuo-ciudadano trascienda su papel de depositario de un marco discursivo y jurídico para convertirse en constructor y transformador de éste; incluso para convertirse en transgresor del *status quo* valiéndose de las herramientas que le otorgan su carácter de representado. Nos referimos a una ciudadanía no dada, sino construida.

El conocimiento, la cultura y la conciencia históricas conforman un eje rector en la construcción de esta ciudadanía. Como se ha expuesto, uno de los núcleos constitutivos de ella es el sentido de pertenencia a una comunidad. Este sentido de pertenencia se configura desde la identidad: características que nos igualan y, al mismo tiempo, nos diferencian de otros. Uno de los marcos que configuran esta identidad es el pasado mismo. Un pasado compartido que nos proyecta a un presente también compartido.

En esas condiciones radica la importancia que tiene la conciencia histórica de los individuos-ciudadanos: cuál es su relación con el pasado, qué elementos lo configuran, cómo los proyecta hacia el presente. Por otro lado, la cultura histórica es el modo como se operativiza la conciencia histórica. Es decir, a través de la cultura histórica la conciencia histórica se torna palpable,

no sólo en los marcos de la educación formal sino en la vida cotidiana del individuo, en su vida como ciudadano.

Conclusiones

Tenemos que asumir, como lo propuso Edgar Morín, que problemas complejos (y agregaríamos en tiempos complejos) requieren soluciones complejas. Las transformaciones de la enseñanza de la Historia traspasan los límites de los sistemas educativos, las reformas pedagógicas y los cambios curriculares; pero habrá que empezar también por ahí. El ámbito mayor está ligado a cambios de época cuya profundidad recién sospechamos, entre otras cuestiones hay una desplazamiento de una cultura histórica, inclusive podríamos pensar en términos de François Hartog en regímenes de historicidad, entre lo que percibimos es una obsolescencia radical de una cultura que tuvo como centralidad la construcción y la identidad nacional. No quiere decir que ésta desaparecerá ni que esto será trivial, pero como cultura en la agrupación de espacios multiculturales, lingüísticos y amplias geografías todo apunta a la urgencia de superar esa perspectiva cercada en los marcos de lo delimitado como nación.

Desde esta noción, los escritos de Rüsen (a pesar de su proposición generalizadora) ofrecen la perspectiva del debate alemán sobre el tema, que es parte de una visión integrada de Enseñanza de la Historia con Teoría de la Historia e Historiografía. Aquí la enseñanza de la historia necesita ir más allá de las características de una teoría general del aprendizaje histórico; es preciso trascender las relaciones escolares, estrictamente limitadas al marco de historias locales y nacionales, de modo que la función de una teoría de la enseñanza esté enmarcada en la modificación del uso asignado tradicionalmente y que corresponde a una historicidad gradualmente distante a la que cursamos en las transformaciones globalizadoras.

La transformación del pensamiento histórico, y más específicamente de la cultura histórica, es la llegada de un nuevo horizonte en la temporalidad existente que nos ponga en alerta de que estamos en realidad en un cambio de época y que, por lo mismo, existen procesos culturales nuevos en plena expansión. Al respecto, en un reciente trabajo, editado por Guillermo

Zermeño (2016), este intelectual mexicano, referente obligado en el diagnóstico y las transformaciones que ocurren en el campo historiográfico contemporáneo, apunta:

> …se puede afirmar que en este nuevo "fin de siglo" la historia ha cesado de escribirse prioritariamente desde la perspectiva del futuro, tal como fue proyectada desde finales del siglo XVIII. El pasado y las "antigüedades", concebidos como el futuro del presente, han dejado de in-formar el presente. La historia, en ese sentido, se ha convertido en un espejo opaco y es posible que por esa razón haya dejado de "comunicar", de decir algo "significativo" a las sociedades contemporáneas. Al perder su aura como oráculo del tiempo presente ahora, son los historiadores los que siguen hablando en su nombre, si bien no faltarán políticos e intelectuales que sigan esperando, frente a la historia, el juicio final. ¿Qué queda de la historia después de su "naufragio"?, es la pregunta que nos hacemos. Koselleck en alguno de sus escritos aventuró una respuesta en sentido negativo: no es fácil creer que un nuevo concepto de historia vaya a fabricar la clave para resolver el enigma de "la historia". A la luz de esta consideración cabe preguntar si todavía es pertinente seguir invocando el futuro a la hora de escribir "la historia". (Zermeño, 2016, p. 17)

Zermeño del mismo modo profundiza una perspectiva que ya la revista *History and Theory* había detallado en 1996: esta expansión globalizadora, no sólo hacia la disciplina histórica, sino a la historia misma, está ante la construcción de una nueva comprensión de un mundo estrechamente entrelazado, uno homogeneizado y diferenciado al mismo tiempo y que está reestructurando el nuevo lugar que ocupan viejos espacios como Europa, nuevos como África y América y otros más viejos como Asia. Esta reestructuración obliga a mirar la ignorancia y el orgullo de Occidente de no incluirlos por buen tiempo como parte de una Historia Universal. La cita de Zermeño sintetiza de mejor manera esta idea:

> La historia global de la historia se consagra, por ahora, a elaborar inventarios razonados. Añadiré una última palabra sobre la globalización, concepto más descriptivo que analítico, destemporalizado, tal como apunté, y que es también una manera de decir que, si hay historia, ésta se hace por doquier y en

ninguna parte, que Occidente, en todo caso, ya no tiene el monopolio y que, quizás, la vieja Europa se percata cada día con mayor fuerza que la ve pasar por la ventana. (Zermeño, 2016, p. 44)

Bibliografía

Bender, T. et al. (2004). *The education of Historians for the Twenty-first Century.* Chicago: American Historical Association/University of Illinois Press.

Beneitone, P., Esquetini, C. y González, J. et al. (eds) (2008). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Booth, A. y Ludvigsson, D. (2017). Tuning history. *Arts & Humanities in Higher Education. Special Issue on Tuning History:* 1-4. Disponible en: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022216686507

Campos Rodríguez, D., Velázquez Albo, M. A., Fernández Repetto, F. et al. (eds) (2013). *Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Historia.* España: Universidad de Deusto.

Druviete, I. (2011). Tolerance and Non-discrimination Policies in the Multilingual European Union. En Isaacs A. K., Hiebl, E. y Trindade, L. *Perspectives on European integration and European Union history: A CLIOHWORLD Reader* (pp. 195-206). Pisa: Plus-Pisa University Press.

History and Theory. Studies in the Philosophy of History. Chinese Historiography in Comparative Perspective (1996). Núm. 4, vol. 35, diciembre.

Isaacs, A. K., Hiebl, E. y Trindade, L. (Eds.) (2011). *Perspectives on European integration and European Union history: A CLIOHWORLD Reader*. Pisa: Plus-Pisa University Press.

Jalagin, S., Tavera, S. y Dilley, A. (2011). *World and global history: Research and teaching*. Pisa: Plus-Pisa University Press.

Liakos, A. (2011). Multiple Paths to Citizenship. T. H. Marshall´s Theory and the Greek Case. En Isaacs A. K., Hiebl, E. y Trindade, L. *Perspectives on European integration and European Union history: A CLIOHWORLD Reader* (pp. 73-78). Pisa: Plus-Pisa University Press.

Liakos, A. (2011). History Wars: Questioning Tolerance. En Isaacs A. K., Hiebl, E. y Trindade, L. *Perspectives on European integration and European Union history: A CLIOHWORLD Reader* (pp. 101-122). Pisa: Plus-Pisa University Press.

Nováky, G. (2015). The Same History for All? Tuning History. In Ludvigsson D. y Booth A. *Enriching History Teaching and Learning. Challenges, Possibilities, Practice.* Sweden: Linköping University, 101-119.

Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. R. M., López, A. R. y Fernández, L. E. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-216). Bilbao: AUDPCS.

Rüsen, J. (2000). Origen y tarea de la teoría de la Historia. En Pappe, S. y Zermeño G. *Debates recientes en la teoría de la historiografía alemana* (pp. 37-82). México: UAM, Unidad Azcapotzalco, Universidad Iberoamericana

Steven, G. E., Bucur, I. et al. (Ed.) (2011). Towards a Citizenship of the European Union. En Isaacs A. K., Hiebl, E. y Trindade, L. *Perspectives on European integration and European Union history: A CLIOHWORLD Reader* (pp. 45-72). Pisa: Plus-Pisa University Press.

Velázquez, M. (2007). Competencias específicas del área de Historia. *Tuning América Latina. Informe final Fase 1.* España: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

Velázquez Albo, M. A. (2011). Learning and teaching history: a Latin American perspective. In: CLIOHWORLD´s Final Plenary Conference, Lisbon, Portugal, 16-19 June 2011.

Velázquez Albo, M. A. (2017). Tuning History in Latin America. A*rts & Humanities in Higher Education. Special Issue on Tuning History* (2017), enero 2017. Disponible en: http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1474022216686507

Zermeño Padilla, G. (2016). *Historia. Fin de siglo*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

La enseñanza de la historia para la formación ciudadana en derechos humanos a nivel medio superior. Perspectivas de análisis

Hugo CRUZ VARELA
// Maestría en Desarrollo Educativo- Línea:
La historia y su docencia- Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco

Hugo Cruz Varela. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Cuento con dos diplomados; Formación y Actualización Docente para un Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje (CFIE-IPN) y Fundamentos Teórico Metodológicos de las Prácticas Socioeducativas con Personas Jóvenes y Adultas (UPN-Ajusco). Actualmente curso la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco, en la línea: La historia y su Docencia. He desarrollado mi práctica docente, por ya varios años, en el Instituto de Educación Media Superior del D.F. (IEMS) dentro de la academia de historia. Participo de igual forma en el Seminario de Investigación: Inclusión y Equidad de la Educación en México 2017, en el IISUE-UNAM. hcruz_varela@hotmail.com

Resumen // Los nuevos retos que la globalización neoliberal le plantea a la enseñanza de la historia hacen necesario que una de sus funciones tradicionales, la formación de ciudadanía, sea redefinida en el ámbito de la crisis de los estados nación. En pleno siglo XXI la formación de ciudadanía se plantea más allá de la formación cívica y de la identidad nacional. La concepción del ciudadano global implica atender la diversidad, tolerancia, multiculturalidad, igualdad, equidad, género, etc., lo anterior hace necesaria la formación en derechos humanos, pues solo ésta puede atender la gran diversidad de aspectos que ello implica. Así lo conciben los organismos internacionales como la ONU y la UNESCO, que se han planteado una serie de políticas en cuanto a la educación en derechos humanos. En México las recientes reformas constitucionales en materia de derechos humanos, y el hecho de haber establecido a nivel Constitucional la obligatoriedad de la educación media superior, hace necesario que la enseñanza de la historia se aboque a la formación en D.H. en jóvenes que cursan este nivel educativo, quienes son los que están por acceder a la plena ciudadanía. A ello pretendo contribuir con este texto, dando perspectivas de análisis que sirvan como incentivos e ideas generales de su implicación, significado y trascendencia para la enseñanza de la historia en México.
Palabras clave // Globalización, derechos humanos, enseñanza de la historia, ciudadanía.

Introducción

Desde finales de la Segunda Guerra Mundial la ONU estableció una serie de acuerdos internacionales en materia de derechos humanos (DH) firmados por diferentes países. Destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) firmado en 1966 y los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) de los años ochenta. Fue hasta finales del siglo XX y principios del XXI en que los DH en México han tenido una especial relevancia, entre otras cosas por su inserción a la economía global. En este marco se dio la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en 1991, y en la transición del siglo la creación de las comisiones locales de DH en diversos estados del país, incluyendo el D.F.

En la primera década del siglo XXI la ONU concibió la necesidad de insertar la educación en derechos humanos dentro de las instituciones escolares de todos los países miembros. La enseñanza-aprendizaje de todos los treinta artículos de la DUDH en los sistemas de educación pública. Lo que implicó abordarlos en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el bachillerato. En este sentido se planteó en 2004 el *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos* (PMEDHONU) y en 2011 la *Declaración de las Naciones Unidas Sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos* (DNUEFDH), donde se estableció como acuerdo y compromiso de los gobiernos firmantes se incluyera en los planes de estudio de todas las instituciones de enseñanza la formación en materia de derechos humanos. (DNUEFDH, 2011, p. 2) Estas iniciativas de la ONU, así como los objetivos del Desarrollo del Milenio de la UNESCO, dieron como resultado en 2011 la reforma en materia de DH en México, que los elevó a rango Constitucional, y volvió obligatoria la educación media superior en 2012. Se estableció la formación en DH dentro de la Ley General de Educación en 2013 y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. El Estado mexicano hizo suya la propuesta de la ONU y la UNESCO de concebir la educación como el principal medio por el cual establecer la formación en DH, y de hacer de ésta el principal mecanismo para acceder al cumplimiento cabal de todos los derechos reconocidos en la DUDH. (Hevia, 2010, p. 25) Todo ello dentro de un contexto de crisis social en México generado por la aplicación a raja tabla de las políticas neoliberales y el

efecto negativo de la globalización. Situación que se ve reflejada en el incremento sin precedentes de la desigualdad social, el aumento de la pobreza, la corrupción, la inseguridad, la delincuencia y una violación sistemática de los derechos humanos en diferentes sectores de la sociedad.

En este trabajo me interesa reflexionar sobre algunos de los retos que genera la globalización neoliberal para la formación en DH desde la enseñanza de la historia a nivel medio superior. Tomo como referente mi propia experiencia en el IEMS-DF, donde he abordado la vinculación histórica que tienen algunos artículos de la DUDH dentro de los programas de historia, que abordan la época contemporánea y actual. En las tres primeras partes del desarrollo indago brevemente la problemática de la enseñanza de la historia con la globalización neoliberal y la forma cómo se enmarca en ello la educación en DH. En el cuarto punto del desarrollo, abordo de forma más amplía la relación de algunos artículos de la DUDH; que considero más relacionado con los jóvenes, con los contenidos históricos que pueden ser trabajados en clase, según mi propia experiencia. No presento los resultados de esa experiencia de trabajo, esbozo solamente algunas perspectivas de análisis como un primer acercamiento al tema, que forma parte del proyecto de maestría que curso actualmente en la UPN-Ajusco.

1. Desarrollo

1.1 La enseñanza de la historia y los problemas del presente

Acevedo Rivas y Salazar Sotelo (2013) plantean que la enseñanza de la historia debe partir de las problemáticas del presente, pues es allí donde los estudiantes inician su interés por lo histórico, en donde la construcción de su realidad presente toma sentido. Conciben que el análisis de los problemas presentes tienen que ser comprendidos, por parte de los estudiantes, como un todo sistémico en donde se involucran diversos procesos, acontecimientos y actores históricos; las estructuras políticas y económicas, tanto a nivel mundial como nacional, el influjo de los organismos supranacionales de orden financiero como la OCDE, el FMI, el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio. Los vinculados a los derechos humanos y

su formación en los ámbitos educativos; ONU y UNESCO Hay que tomar en cuenta la institución escolar y el marco de su política educativa, así como su currículo. Además la situación socio-económica de los educandos y sus habilidades cognitivas. (p. 36)

La formación en DH desde la enseñanza de la historia parte de las problemáticas actuales; la crisis social que ha generado la aplicación de las políticas de corte neoliberal y global, así como la violación sistemática de los derechos humanos en nuestro país, situación que tiene muchas aristas y en donde están involucrados muchos actores. La formación en DH desde la enseñanza de la historia es más que necesaria en esta realidad social que viven los jóvenes en México. La crisis social, la excesiva desigualdad social, discriminación y marginación de un sector importante de la población, y de la cual los jóvenes son los principales afectados. Una realidad que los excluye de la llamada globalización neoliberal, en donde su futuro se ve fracturado por las pocas expectativas que el sistema económico y político imperante en el país, desde hace más de 30 años, les proporciona. México en la actualidad se ha constituido como una de las sociedades con mayor desigualdad social, y los más perjudicados de esta desigualdad son los jóvenes. Aunado a la violencia y los conflictos sociales a los que se enfrentan, producto de la corrupción, del narcotráfico y del crimen organizado. Una crisis del Estado mexicano que se ve reflejada en la falta por garantizar el respeto a los DH y un feminicidios cada vez más creciente. Es en todos los niveles de gobierno en que se han cometido una serie de graves violaciones a los DH y donde la violencia de género se ha desatado. Los casos son inagotables. El aumento en la violencia contra las mujeres ha tenido un incremento importante en el Distrito Federal en los últimos años, la notas periodísticas de mujeres golpeadas, maltratadas, violentadas y asesinadas se ha vuelto el común denominador, no pasa ni un día en que no aparezca una nota periodística relacionada con la violencia de género. Por todo lo anterior, es que se hace más que necesaria, indispensable, la formación en DH desde la enseñanza de la historia a nivel bachillerato. Son los jóvenes estudiantes de este nivel, lo que tendrán que vivir y demandar al Estado un marco de respeto a los DH.

1.2 La enseñanza de la historia ante los retos de la globalización neoliberal.

El proceso histórico que actualmente vivimos, la globalización neoliberal, conlleva una gama de procesos económicos, políticos, sociales y culturales de índole mundial, que han impactado los diferentes campos de las ciencias sociales y las humanidades, entre ellas la historia y su enseñanza. La crisis de los paradigmas históricos por la caída del socialismo real cuestionó fuertemente la justificación tradicional de la historia, aquella que legitimó al Estado-nación por medio de la historia oficial enseñada en la educación pública. La formación utilitarista de la globalización neoliberal ha desvalorizado la aportación de la enseñanza de la historia para la interpretación de la realidad social desde un punto de vista crítico. Las conquistas históricas de la educación pública se vislumbran como un obstáculo para el pleno establecimiento del libre mercado. La globalización neoliberal le apuesta a la desmemoria, a la pérdida del sentido colectivo y al individualismo exacerbado. Fomenta la homogeneidad cultural mediante el consumo global. Ante ello se hace cada vez más necesario reivindicar la función social de la historia, para la formación de una ciudadanía crítica, que construya la conciencia histórica y el sentido de colectividad en una sociedad que inserta en un mundo global se dispersa en una serie de desigualdades que fracturan el tejido social. La formación en DH desde la enseñanza de la historia, puede contribuir a ello. Por eso es necesario historiar los DH, conocer su génesis y evolución, y cómo es que llegaron a ocupar el lugar que política y legalmente tienen, así como las implicaciones para los jóvenes estudiantes.

1.3 Escenario internacional y nacional de la educación en derechos humanos

La educación en DH es un tema que tiene relativamente poco tiempo de haberse establecido a nivel mundial, prácticamente arrancó con el siglo XXI. Inició con la puesta en marcha del PMEDH y con la DNUEFDH de la ONU. Dos documentos internacionales, firmados por México, que repercutieron en la elaboración de la política educativa nacional, cumpliéndose lo que Rizvi y Lingard señalaron en torno a los discursos de los textos políticos: “Los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto

nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales [...]". (2013, p. 38) La ONU marca la pauta en materia de formación en DH, la UNESCO en materia de educación. Sin embargo no son las únicas instituciones internacionales que llegan a influir en el ámbito educativo, también está la OCDE y el Banco Mundial, que dictan la política educativa de corte neoliberal.

A nivel nacional la educación en derechos humanos tuvo un parte aguas con la reforma constitucional en materia de derechos humanos, vigente desde el 11 de junio de 2011. Haber elevado los derechos humanos a nivel constitucional implicó un cambio en el modo de concebir y operar la salvaguarda de los derechos humanos por parte del Estado mexicano. La educación como un derecho humano quedo garantizada en el documento rector de la vida política en nuestro país. Junto con ello, otro cambio político fundamental en materia educativa de la historia reciente en México, fue la reforma al Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que estableció la obligatoriedad del Estado de garantizar la educación media superior, publicado el 9 de febrero de 2012 en el Diario Oficial de la Federación. Ya no solo se concibió a la educación básica como obligatoria, sino también la educación media superior (EMS). El problema con ello es, que a diferencia de la educación básica; que comprende a los niveles preescolar, primaria y secundaria, la EMS presenta una gran diversidad de subsistemas de bachilleratos universitarios, propedéuticos, técnicos, terminales, etc., ello en sí mismo representa un obstáculo para llevar a cabo, por un lado, la formación en derechos humanos; y por el otro, volver obligatorio este nivel educativo. No tenemos ni diez años en que dos reformas constitucionales de gran calado, por sus implicaciones que tienen, están directamente relacionadas con el derecho humano a la educación.

1.4 Los derechos humanos y la enseñanza de la historia

Actualmente los derechos humanos están conformados por 30 artículos, según aparece en la página de las Naciones Unidas: http://www.un.org/es/documents/udhr/. Los derechos humanos que considero están más relacionados con las problemáticas actuales de los jóvenes estudiantes son los siguientes (ONU, 1948, p.6):

Artículo 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Este derecho humano está relacionado con la construcción de ciudadanía en los jóvenes, con el ejercicio pleno de sus derechos ciudadanos. Los cuales van más allá del simple hecho de emitir su voto y que se traduce en una participación política más activa. La concientización de este derecho humano entre los jóvenes representa todo un reto, es desafiar la indiferencia que tienen respecto a la política. La construcción de ciudadanía es fundamental en los jóvenes preparatorianos que están a punto de adquirir la mayoría de edad. Desde una perspectiva histórica, este derecho fue una conquista de los procesos modernizadores del estado-nación. Se puede abordar planteando los procesos históricos de la Ilustración, la Revolución Francesa. Para posteriormente trasladarlo al ámbito mexicano desde la misma Independencia de México, pasando por la lucha entre liberales y conservadores, hasta la misma concepción política de la Revolución Mexicana. La constitución de una ciudadanía moderna y liberal, pasó necesariamente por el proceso de secularización de la sociedad mexicana, el cual no se pudo dar en otro espacio que no fuera el ámbito educativo.

Dentro de este análisis es fundamental incluir la perspectiva de género, pues si bien hablamos del desarrollo histórico de los derechos ciudadanos, las mujeres por lo menos durante todo el siglo XIX y buena parte del XX estuvieron excluidas de los derechos ciudadanos. La perspectiva de género de este derecho humano me lleva a plantear una enseñanza de la historia desde la vida cotidiana, es decir cuál fue el impacto de estos cambios políticos en la cotidianidad de los diferentes sectores poblacionales, teniendo como

parámetro diferentes momentos claves de la historia de México. Hasta llegar al momento actual de la concepción ciudadana en un contexto de globalización neoliberal. Asimismo plantearme, cuál es la relación de este derecho humano con los valores democráticos en pleno siglo XXI, dónde la relación de ciudadanía ya no se identifica con el estado nación.

Artículo 23

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses. (ONU, (ONU, 1948, p.7).

Concebir como un derecho humano un trabajo digno para los jóvenes, me lleva a plantearme la relación que tiene con la enseñanza de la historia, es decir; ¿cómo plantear la formación de este derecho humano, trabajo digno, desde la enseñanza de la historia en el IEMS? Es necesario elaborar una estrategia de enseñanza-aprendizaje donde aborde la construcción histórica de los derechos de los trabajadores desde el siglo XIX, con la llamada Revolución Industrial y las condiciones de la clase obrera en ese contexto, las luchas que emprendieron y que dieron pie a la conmemoración del día del trabajo. Resaltar los derechos de los trabajadores conseguidos a partir del Artículo 123 emanado de la Constitución de 1917 y los posteriores movimientos sociales encabezados por diferentes sectores de trabajadores a mediados del siglo XX. Aplicar la estrategia del método retrospectivo para comparar las condiciones laborales que existieron en México durante buena parte del siglo XX y los cambios radicales que ha acarreado las políticas neoliberales en cuanto

al empleo en México, como fue el caso de la Reforma Laboral de 2012. El objetivo de trabajar este derecho humano, es que los estudiantes conozcan la evolución histórica de la concepción del trabajo como derecho humano y que puedan ser más conscientes de la importancia de hacerlo valer. Para hacer más significativo el aprendizaje histórico del derecho humano a un trabajo digno, y teniendo en cuenta que uno de los aspectos es un salario digno, el cual alcance, como lo plantea este mismo artículo "remuneración equitativa y satisfactoria", para el sostén de toda la familia, estableceré una estrategia de enseñanza aprendizaje donde los estudiantes, mediante una serie de entrevistas comparen el poder adquisitivo del salario de un trabajador en los años setenta y/o ochenta del siglo XX, con el poder adquisitivo actual del salario mínimo de un trabajador.

Otro de los aspectos fundamentales de la formación en este derecho humano es la sindicalización de la cual nos habla este artículo. El derecho de los trabajadores a sindicalizarse se enfrenta actualmente a la desaparición progresiva de los sindicatos en México, es decir; la mayor parte de los trabajadores en este país no se encuentran organizados en sindicatos. Las políticas de flexibilización laboral, propias de una concepción del trabajo neoliberal, ha desaparecido el derecho de los trabajadores a formar un sindicato. La Reforma Laboral de 2012 condenó a los trabajadores a un sistema laboral en donde el derecho a formar sindicatos dejará de existir. Aproximarse a la historia del sindicalismo en México desde la enseñanza de la historia a nivel medio superior, implica construir una estrategia de enseñanza aprendizaje, donde se analicen determinados acontecimientos históricos como son las organizaciones obreras de mediados del siglo XIX en Europa y los Estados Unidos, así como su influjo socialista y comunista. Concebir la lucha de clases marxista como un continuo histórico que tiene vigencia en el país. Ir de un contexto histórico mundial para posteriormente trasladarlo hacia el marco nacional, sobre todo en el contexto del porfiriato y particularmente de la Revolución Mexicana. Que los estudiantes conozcan una de las características muy particulares de la historia de los sindicatos en México, la corporativización de las organizaciones sindicales a las estructuras del estado y lo que implican los sindicatos charros. Para compararlo con la situación actual de los sindicatos en un contexto de globalización neoliberal, y la situación de los jóvenes trabajadores y su derecho al sindicalizarse (Gómez, 2014).

Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas. (ONU, 1948, p.7)

El derecho al descanso concebido como un derecho humano de los jóvenes estudiantes es una un derecho del cual se tiene poco conocimiento, sobre todo porque se inserta dentro de una lógica de explotación capitalista donde se han naturalizado largas jornadas de trabajo, las cuales se ven con normalidad. Sobre todo necesarias para completar un salario que sea mínimamente suficiente para el mantenimiento de las familias en México. Esta lógica se ha interiorizado a tal grado que se llegó a convertir en lo que David Harvey señala: “Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo”. (2006, p. 7) La forma como puedo hacer consciente el disfrute de este derecho humano desde la enseñanza de la historia es mediante la comparación; las jornadas de trabajo de la época de la Revolución Industrial con las de los setentas y con la actualidad.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social. (ONU, 1948, p.8)

Este derecho humano está directamente relacionado con los procesos de inclusión/exclusión, marginación y desigualdad social que se vive actualmente en la sociedad mexicana. El acceso a un nivel de vida adecuado para los jóvenes y sus familias está negado por la excesiva desigualdad y marginación social. Concebir esta realidad social como una construcción histórica desde la enseñanza de la historia, me puede ayudar a potenciar el nivel de concientización de la misma en los jóvenes estudiantes con los cuales trabajo. Comparar el bienestar material y al acceso a determinados servicios sociales de las décadas pasadas con el actual, me llevará junto con los estudiantes a cuestionarse y a determinar ¿qué fue lo que cambio que llevó a la sociedad mexicana a vivir estas extremas desigualdades? Llevar a cabo un proceso de desnaturalización de la lógica neoliberal en cuanto a la concepción del trabajo, el disfrute del descanso y en la aplicación literal de lo que postulan estos derechos humanos.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (ONU, 1948, p.9)

Actualmente este derecho humano es uno de los más violentados por parte del Estado, que es el garante de brindar a los jóvenes de este país no sólo el acceso a la educación, sino también a recibir una educación de calidad. La exclusión del derecho a la educación en la que se encuentran los jóvenes de este país, se ve reflejado en el alto índice de rechazados que año con año

quedan fuera de las principales bachilleratos universitarios públicos. Es claro que en la actualidad la demanda de jóvenes en edad de estudiar el nivel medio superior ha rebasado la oferta, no existen las escuelas suficientes a nivel medio superior de carácter público para darle cabida a la cantidad de jóvenes que solicitan un espacio para continuar sus estudios. El derecho humano a la educación se ve condicionado por el paradigma educativo neoliberal en que se encuentra inmerso, donde se busca sólo la formación de mano de obra barata y la privatización de la educación pública. Es bajo este paradigma educativo en que se elaboran las políticas educativas en México como la llamada Reforma Educativa.

Para la formación en este derecho humano desde la enseñanza de la historia es necesario concebir a la educación pública en México como una construcción que ha tenido que sortear varios aspectos, diferentes momentos históricos en donde se ha concebido a la educación desde diferentes puntos de vista. Lo anterior es la justificación de trabajar este derecho humano. Es necesario para ello plantearme el derecho a la educación desde la enseñanza de la historia, ¿cómo abordar el derecho a la educación como una construcción histórica? Con la finalidad de que a los jóvenes estudiantes con los que trabajo les quede claro el momento coyuntural por el que atraviesa este derecho humano en la actualidad, que está siendo tergiversado por un paradigma educativo que privilegia el mercado. Es importante resaltar la transformación histórica que la educación ha tenido, desde volverse laica y gratuita en el siglo XIX y legitimadora del estado-nación, hasta la de construcción de ciudadanía en buena parte del siglo XX. Aspectos formativos de la educación y la enseñanza de la historia que ante la ola neoliberal en el ámbito educativo se ha dejado atrás para insertar los procesos formativos educativos en una formación exclusivamente para el trabajo a principios del siglo XXI.

Artículo 27

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

> *2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.* (ONU, 1948, p.10)

Concibo que el acceso a todas las manifestaciones del arte requiere de una formación mínima en estos aspectos, ello sin dejar de lado los dones espontáneos, las vocaciones naturales que algunas personas, o los jóvenes en particular puedan tener con respecto a algunas de las manifestaciones artísticas. Dentro de los programas de formación en el IEMS los estudiantes llevan como parte de sus materias obligatorias cuatro cursos relacionados con la formación artística, en el tercer semestre llevan Artes Plásticas I, en el cuarto semestre Artes Plásticas II, en quinto semestre llevan Música I y en sexto Música II. Estas materias de formación artística se complementan los cuatros cursos de literatura, cuatro de filosofía y cuatro cursos de historia. La relación entre Artes Plásticas, Música e Historia es fundamental en la formación artística de los estudiantes, pues estas dos manifestaciones artística, o cualquier otra, no se dan aisladas de un determinado contexto histórico, es más están condicionadas (sin caer en determinismos) por el proceso o acontecimiento histórico de su producción. Así la formación de este derecho humano es fundamental ya que se contrapone al paradigma educativo neoliberal donde se forma exclusivamente para el trabajo. La importancia de abordar este derecho humano está en hacer conscientes a los estudiantes de que su formación educativa contempla todos los aspectos, todas las dimensiones de la vida humana y no sólo el económico.

Conclusiones

La enseñanza de la historia nos presenta un panorama amplio de la forma cómo se pueden abordar la formación en DH. El método comparativo es de suma utilidad para poder comparar desde nuestro presente, la forma cómo se vivieron estos DH en otros momentos de la historia. Que los jóvenes estudiantes visualicen sus cambios y continuidades contribuye a construir una conciencia crítica de su propio proceso de formación ciudadana.

Bibliografía

Acevedo Arcos, María del Carmen y Julia Salazar Sotelo. (2013). “Una propuesta en la formación histórica de los estudiantes de la UPN”, en *Revista entre Maestros. Revista para Maestros de Educación Básica*. vol. 13, núm. 45, verano, pp. 36-45.

Carretero, Mario y Miriam Kriger. (2012). “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”, en Mario Carretero y James F. Voss. *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: Amorrortu.

Carmona, Tinoco, J.U. (2013). “El derecho humano a la educación: su alcance y contenido”, en A.F. Buenrostro Ceballos (Coordinador), *Los derechos humanos desde la perspectiva universitaria*. Mexicali, Universidad Autónoma Baja California, pp. 43-72.

Gómez Urrutia, Napoleón. (2014) “Educación y sindicalismo”, en *La Jornada*, 20 de marzo de 2014, opinión. http://www.jornada.unam.mx/2014/03/20/opinion/020a1pol, Consultado el 8 de octubre de 2016.

Harvey, David. (2006) *Breve historia del neoliberalismo.* Madrid: Akal.

Hevia Rivas, Ricardo. (2010). “El derecho a la educación y la Educación en derechos Humanos en el contexto internacional”. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4, núm. 2, pp. 25-39.

Organización de las Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos* http://www.un.org/es/documents/udhr/, consultado el día jueves 6 de octubre de 2016.

Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos*.

Organización de las Naciones Unidas. (2011) *Declaración de las Naciones Unidas Sobre Educación y Formación en Materia de Derechos Humanos*. http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Solís, G.B. (2012). “Evolución de los derechos humanos”. En Moreno, M. y Álvarez de Lara, R. M. (Coords.). *El Estado Laico y los Derechos Humanos en México: 1810-2010.* México. IIJ-UNAM, pp. 77-99.

Rizvi, Fazal y Bob Lingard. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.

La conciencia histórica y el desarrollo moral, una vía para la formación de la ciudadanía desde la enseñanza de la Historia

Tlanezi Abril ECKSTEIN ALVARADO
// MADEMS-Historia- UNAM

Tlanezi Abril Eckstein Alvarado. Realizó sus estudios de Licenciatura en Historia en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente cursa el cuarto semestre de la maestría en Docencia en Historia dentro de la misma Universidad. Ha ejercido como docente durante siete años, impartiendo las materias de Historia Universal e Historia de México a nivel medio y medio superior. Tuvo la oportunidad de participar como ponente en el Congreso pedagogía 2017 en la Habana, Cuba; dentro del IV Simposio internacional de Ocio, Museos y turismo en la Ciudad de México, así como en la Universidad de Guanajuato dentro del marco del VIII Encuentro de Estudiantes de Historia del Norte y Occidente de México; en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán durante el Tercer Encuentro de Estudiantes de Historiografía de México “Reflexiones contemporáneas sobre la Historiografía de México”; también en el Instituto Politécnico Nacional, en el Primer Coloquio de Historia de México Contemporáneo “Rumbo al Bicentenario”. tlanezi1@yahoo.com.mx

Resumen // El presente trabajo se desprende de la tesis de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior con especialidad en Historia, cuya investigación se centra en *El uso de dilemas para el análisis histórico. Una propuesta hacia el aprendizaje de la paz desde la enseñanza de la Historia.* En ese sentido este texto plantea un acercamiento a la conceptualización de la conciencia histórica y el desarrollo moral, su vinculación con la enseñanza de la Historia a partir de un enfoque actitudinal y procedimental de los contenidos. Cuya finalidad es favorecer la toma de decisiones reflexivas y críticas en un mundo donde la discriminación de información y el asumir una postura bien argumentada se torna vital. Por lo cual, se muestra la conjugación de la enseñanza de la Historia enfocada en la construcción de una conciencia histórica, ética y moral, con base en la reflexión y el análisis dos diferentes teorías que la sustentan: la propuesta de la conciencia histórica de Jörn Rüsen y el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg.
Palabras clave // Conciencia histórica, desarrollo moral, aprendizaje de actitudes y valores, formación ciudadana, enseñanza de la Historia.

Introducción

La historia ofrece a cada individuo la posibilidad
de trascender su vida personal en la vida de un grupo.
Al hacerlo, le otorga un sentido y, a la vez,
le ofrece una forma de perdurar en la comunidad que lo trasciende:
la historia es también una lucha contra el olvido,
forma extrema de la muerte. (Villoro, 2010, p. 50).

La actualidad del país está plagada de diferentes ejemplos en los que la formación y participación ciudadana brillan por su ausencia, como lo son los casos en los que la agresividad y la violencia hacen su acto de presencia;[1] me atrevo a afirmar que aqueja a toda la humanidad en cada una de sus tipificaciones. Según Sanmartín Espluges (2010) la complejidad que caracteriza a la violencia es extraordinaria, por lo cual para tener una clasificación más profunda de la violencia puede identificarse a través del tipo de modalidad (activa o pasiva), el tipo de daño que ha causado (físico, psicológico, sexual, económico), el sujeto afectado por la violencia o tipo de víctima (individual o colectivo), el tipo de escenario o contexto en la ejecución de la acción violenta (familia, escuela, trabajo, espacio deportivo o recreativo, calles, medios de comunicación, etc.), o finalmente, por el tipo de agresor que ejecuta la violencia (individual o colectivo). En este sentido, el panorama de análisis que se nos presenta resulta complicado y manifiesta por lo pronto dos necesidades urgentes: por un lado, la atención académica y exploración pertinente a dicha problemática, a la cual esta investigación trata de contribuir desde un punto de vista multidisciplinario e intenta enriquecer y abrir el camino a futuras investigaciones; por otro lado es necesaria una delimitación pertinente a nuestro problema de investigación con la finalidad de tener una visión más cercana de un fenómeno particular dentro de este complejísimo horizonte.

Por tanto, resulta imperante asumir una posición al respecto, configurar una estrategia que permita – por lo menos desde el campo de la docencia

[1] De acuerdo con un estudio de Angélica Durán-Martínez, Gayle Hazard y Viridiana Ríos, publicado por el *Trans-Border Institute* de la Universidad de San Diego (2010) nos refiere que en 2001 se registraron mil 80 ejecuciones, en 2002 mil 230, en 2003 mil 290, en 2004 mil 304, en 2005 mil 776, en 2006 dos mil 120 y en 2007 dos mil 280.

– no sólo la transmisión de conocimientos, sino fomentar la conciencia histórica, una conciencia de cambio, facilitar en el alumno las herramientas necesarias para implementarlo, demostrarles que ese papel está en sus manos sin la necesidad de actuar violentamente pues el heroísmo en los grandes personajes, ni en la fama o el poder; la lucha es una vivencia que se inicia de manera personal y que termina con el papel que día con día jugamos todos en la vida cotidiana. Desde este enfoque esta propuesta se plantea ante todo la autorreflexión, ya que meditar sobre cómo mejorar las condiciones del sistema educativo se inicia a partir de nuestra propia práctica. Es en este mirarse así mismo donde se pueden identificar de primera mano, mejorar y revertir tales fenómenos. Uno de los primeros acercamientos a dichas condiciones es el lenguaje, el discurso mediante el cual los docentes comunican sus conocimientos y actitudes.

Es común escuchar entre nosotros los docentes que deseamos que los estudiantes sean más reflexivos, críticos y sobre todo, que posean conciencia histórica para actuar de forma adecuada a las problemáticas que supone la convivencia en el mundo actual; por tanto, de algún modo hay un consenso de la perspectiva docente de que los alumnos deben aprender a ser o tener conciencia histórica, pero ¿qué es entonces la conciencia histórica? ¿De qué manera el ser consciente históricamente hablando, puede incidir en las acciones cotidianas? ¿Cómo enseñar a los alumnos a ser conscientes históricamente hablando para formular nuevas perspectivas de vida social, es decir, para crear un mundo más justo?

Para resolver estas cuestiones, en este breve espacio partimos de dos posicionamientos teóricos fuertemente vinculados. Por un lado tenemos la propuesta de Jörn Rüsen para el cual la conciencia histórica es la adquisición de sentido sobre el pasado en el presente, para reflexionar, orientar y motivar nuestras acciones futuras. Ahora bien, entendidos estos procesos como funciones cognitivas, quedan pendientes las acciones a realizar, es decir, los valores y actitudes que se conformar a partir de la toma de conciencia para el desarrollo moral de los estudiantes. En ese sentido, Lawrence Kohlberg a partir de la teoría del desarrollo moral, propone una serie de etapas procesuales mediante las cuales el sujeto adquiere las habilidades para actuar de forma justa con su entorno. A continuación, abordaremos dichas teorías

con más precisión para comprender de qué manera el conocimiento de las mismas, nos permite crear estrategias didácticas de la Historia para su logro.

La Conciencia Histórica

En primer lugar, es muy importante mencionar que parto de la premisa de que todos poseemos conciencia histórica, y de que ésta se aprende más allá de las aulas; es decir, que nuestra formación en historia y para el aprendizaje de los histórico, se inicia a muy temprana edad, por medio de la socialización de todo conocimiento, desde el lenguaje que utilizamos, los programas que vemos en televisión y más actualmente vía Internet; hasta las conversaciones que escuchamos desde pequeños dentro de nuestra comunidad, ya sea desde el entorno familiar o fuera de éste. En otras palabras, todos los fenómenos que el individuo experimenta al crecer, permiten que éste dote de sentido a su comprensión del mundo, adquiere una conciencia de sí y de lo que lo rodea. Ahora bien, si todos poseemos conciencia histórica y por tanto, dotamos de sentido nuestra existencia ¿Cómo comprender la participación diferenciada que existe entre los diferentes individuos que componemos la sociedad?

Según Jörn Rüsen (2014) la adquisición de sentido de lo histórico conforma la conciencia histórica de cada individuo; como él mismo menciona la conciencia histórica es “La teoría de la formación del sentido histórico como teoría de la narración histórica […] es la suma de las operaciones mentales por medio de las cuales se construye el sentido histórico”. (p. 156) La conciencia histórica concebida por este autor es aquella que dota de sentido a las experiencias pasadas para ser comprendidas en el presente y, al ser dotadas de sentido, son capaces de motivar acciones en el futuro, pero ¿cómo se desarrolla este proceso, a qué operaciones mentales se refiere el autor?

De forma muy general, este pensador alemán, alude a cuatro procesos íntimamente relacionados para la comprensión del mundo. En primer lugar está la *percepción* que implica la “aprehensión del mundo exterior e interior por medio de los sentidos”; la *interpretación* de las percepciones que hemos adquirido nos permiten explicar el mundo y “hace posible la comunicación sobre sí mismo con otros”; la *orientación* surge de todas las percepciones

ya interpretadas "para la dirección intencional de la práctica", éstas pueden surgir de dos maneras, orientadas a la interpretación del mundo externo como la sociedad, los objetos y fenómenos que lo constituyen y, aquellas que orientan nuestro mundo interno, nuestra propia constitución; por último está la *motivación*, ésta surge a partir de las orientaciones que hemos interpretado dirigiendo nuestras intenciones, impulsos, actitudes y valores que determinarán nuestras acciones futuras. (Rüsen, 2014, pp. 64-65)

A partir del conjunto de procesos u operaciones mentales tan variadas como la cantidad de personas en el mundo, se pueden producir múltiples formas de conciencia histórica, no obstante por sus características y similitudes, es posible diferenciarlas en cuatro tipos principales. A saber:

- Una conciencia histórica de tipo **tradicional** que se encarga de mantener la coherencia social, las tradiciones y costumbres de una sociedad, legitimando sus prácticas; es por ello que la "totalidad temporal está aquí expresada en forma de un pasado, que es relevante sobre el presente y que debe ser continuado en el futuro."
- La segunda se conoce como conciencia histórica de tipo **ejemplar**, en la que se plantea aprender de las experiencias del pasado valorando los mensajes o lecciones que ésta ofrece.
- El tipo de conciencia **crítica** en la que se "deslegitima la validez atemporal de tradiciones y reglas previas pues considera las condiciones como temporales y relativas a la hora de guiar la acción"; se pone en duda la certeza de futuro y cómo éste debe continuarse.
- Por último, tenemos la conciencia de tipo **genético** la cual "presupone que el cambio subyace en la temporalidad humana y, por ende, toda estructura de interpretación del tiempo está mediada por la posibilidad de transformación como factor fundamental dentro de la creación de sentido del pasado", el presente se presenta como ruptura del pasado, dinamiza el continuar histórico, dejando de lado la visión de la Historia como un conocimiento acabado. (Cataño, 2011, p. 236).

El Desarrollo Moral

En el entendido de que toda conciencia histórica incide en la forma de actuar orientando y motivando nuestras acciones futuras, es decir, en la toma de decisiones, ¿cómo identificar qué valores y actitudes están insertos dentro de estas acciones? Si bien ya he determinado que la toma de decisiones está altamente vinculada al tipo de conciencia histórica que se posea (tradicional, ejemplar, crítica o genética), éstas se ven influidas por los juicios morales que cada tipo de conciencia ha conferido, a su vez que determina los juicios morales con los que nos proyectamos a futuro, es decir por los valores que nos constituyen como personas.

Para comprender lo anterior retomaré las ideas de Lawrence Kohlberg y su teoría sobre el desarrollo moral, quien a su vez, partió de la teoría de los estadios de Piaget sobre el juicio moral de los niños. De este modo, Kohlberg a partir de la aplicación de diferentes dilemas morales hipotéticos a niños entre los diez y dieciséis años, analizando "el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto" en la formación y acción de su juicio moral, mismos que fueron categorizados como un proceso de desarrollo del juicio moral en tres niveles o modelos relacionados, subdivididos a su vez en dos dimensiones para un total de seis etapas. Estos planteamientos se basan en el valor de la justicia y fueron desglosados a partir de la edad de los alumnos, aunque, para alcanzar dichos niveles no depende únicamente de esta variable. (Zerpa, 2007, p. 146)

- El primer nivel marcado por Kohlberg se conoce como **preconvencional** en la que sólo se enjuician las consecuencias de una acción y se subdivide en dos etapas: la moral heterónoma (juicios basados en la recompensa y el castigo, desde el aspecto de la amenaza física) y, donde el individualismo rige la moral como propósito instrumental y de intercambio (juicios basados en el esquema de reciprocidad, que conocemos también como el "ojo por ojo, diente por diente").
- El segundo nivel es el **convencional** en la que se enjuician la observación y la transgresión de normas; igual que en la anterior tiene dos etapas: donde el juicio se enfoca a partir de las relaciones,

expectativas interpersonales mutuas, y la conformidad (basados en la idea de no hacer a otros lo que no deseas para ti); aquella en la que el sistema social y la conciencia marcan el juicio moral (basados en la ley y el orden: respeto de los derechos y obligaciones sociales, la igualdad).

- El nivel tres conocido como **posconvencional** en el que se enjuician las normas a partir de principios que rigen los juicios morales, estos pueden ser: por contrato o utilidad social y de derechos individuales (basado en la idea del contrato social, respeto de los derechos fundamentales); y por principios éticos universales. (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, p. 22).

En el siguiente cuadro se presentan las seis etapas desglosadas a partir de lo que en cada una de ellas se considera como lo correcto, las razones para hacerlo, y las perspectivas sociales que las marcan:

Cuadro 1.
Las seis etapas del juicio moral.
Extraído de (Kohlberg; Power; Higgins, 1997, p. 22).

Nivel y etapa	Contenido de la etapa		
	Qué es correcto	Razones para hacer lo correcto	Perspectiva social de la etapa
Nivel I. Preconvencional			
Etapa 1: Moral Heterónoma	Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	*Punto de vista egocéntrico.* No considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.

Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir los propios intereses y necesidades donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	*Perspectiva individualista concreta.* Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).
Nivel II. Convencional			
Etapa 3: Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal	Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de Oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta la estereotípicamente buena.	*Perspectiva del individuo en relaciones con otros individuos.* Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la Regla de Oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.
Etapa 4: Sistema social y conciencia	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3).	*Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales.* Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar en el sistema.

Nivel III: Posconvencional o de principios			
Etapa 5: Contrato o utilidad social y derechos individuales	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativos al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como ***vida*** y ***libertad*** deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para el bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contrafactual, contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, "el mayor bien para el mayor número".	*Perspectiva "previa a la sociedad".* Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y le resulta difícil integrarlos.
Etapa 6: Principios éticos universales.	Seguir principios elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la valides de principios morales universales, y un sentido de compromiso personal con ellos.	*Perspectiva de un punto de vista moral* del cual derivan los arreglos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.

Con base en las diferentes etapas de desarrollo moral mostradas líneas antes, es posible comprender que cada una permite la adquisición, comprensión y ejecución de diferentes sistemas de valores, mismos que conforman una conciencia moral a partir de los cuales se actúa en concordancia a los juicios morales, o de valor, para la comprensión de lo que vivimos, construimos y damos lectura a la realidad a partir de ellos, es decir conforma una visión contextual e histórica de nuestra vida. Partiendo de esta premisa y retomando las ideas ya expuestas sobre la conciencia histórica, Rüsen utiliza

sus categorizaciones de la conciencia para vincularlas con las formas de juicio moral desarrolladas por Kohlberg para comprender el razonamiento cognitivo-afectivo de orientación y motivación de las personas:

- Un razonamiento o juicio tradicional, en el que la conciencia histórica y la conciencia moral para afirmar las obligaciones sociales, legitima las prácticas y valores para su permanencia cultural. "A su vez, internamente, estas tradiciones definen la identidad histórica como un proceso en que cada quien desempeña un papel específico. En este caso, la moral está definida como una tradición de estabilidad incuestionable a lo largo del tiempo."
- Para el tipo ejemplar, la historia es "maestra de vida", debe configurar los valores que deben ser desechados y aquellos que permanezcan, la historia alecciona los juicios morales.
- Por su parte, para el tipo de conciencia crítica al confrontar y poner en duda todo pasado, relativiza los valores morales y los enfrenta a la búsqueda de evidencias en el pasado para conformar su propia identidad que "se reconfigura a fuerza de la negación (lo que no se quiere ser)".
- Finalmente, en el razonamiento de tipo genético se consideran todos los puntos de vista (o una mayoría de ellos) para la conformación de la comprensión temporal, es capaz de comprender el pasado como un tiempo distinto del suyo, pero que en alguna medida lo constituye, por lo que acepta la validez de perspectivas. En este caso, "la moralidad se desprende de su naturaleza estática, constituyéndose en términos de pluralismo de opiniones y de la aceptación del otro como noción primera de la valoración moral." (Cataño, 2011, p. 238)

La Competencia Narrativa

Ahora bien, estos diferentes tipos de conciencia y sus consecuentes juicios morales, se hacen visibles a través de la narratividad o competencia narrativa. En primer lugar porque es el procedimiento por excelencia mediante el

cual el historiador ejecuta su acción, además porque es una práctica cultural, ya sea de forma oral o escrita por medio de la cual los sujetos interpretan y comunican a otros su comprensión del tiempo y de los fenómenos que suceden durante éste. En ese sentido, la narración se presenta como una actividad mental y cultural mediante la cual "la exégesis del tiempo, y la totalidad del pasado [es] hecho presente"; es hacer historia, esa misma historia que "como pasado hecho presente, posee la forma de un relato, y el pensamiento histórico sigue la lógica de la narración". (Rüsen, 2014, p. 136).

Para el caso que nos atañe, la enseñanza de la Historia, nos enfrentamos ante los hechos y las actitudes frente a la disciplina, y la utilidad que éste conocimiento pueda ofrecer para el aprendizaje de nuestros alumnos, donde los juicios morales que forman parte de la conciencia histórica y el desarrollo moral de cada estudiante se encuentran dentro del aula, de cara al aprendizaje de la Historia, ya que todos nuestros juicios o evaluaciones del pasado están condicionados por las representaciones sociales, prejuicios, estereotipos e imaginarios colectivos, por lo que se requiere, al enseñar estos aspectos formar juicios históricos para realizar valoraciones del pasado de forma crítica y reflexiva generando un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible; ya que:

> Constituye un componente importante de la enseñanza de la historia en las escuelas. El juicio moral en la clase de historia puede ser una preparación para la vida democrática. La historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana. Y esta competencia se relaciona sin duda con el pensamiento crítico. (Santisteban, 2010, p. 48)

La narratividad permite fortalecer la creación de argumentos relativos al aprendizaje histórico considerado como una necesidad social indispensable que tiene que producirse mediante las competencias correspondientes en relación estrecha con la historia como disciplina especializada, lo que conlleva el planteamiento de objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como los materiales didácticos para su logro. Entonces, ¿Cómo formar la competencia narrativa en Historia?

Sabemos que narrar no es una actividad que se realice únicamente en la Historia, no obstante, si podemos diferenciar a la narración de las

narraciones históricas, éstas últimas se vinculan a una experiencia temporal en la que "se interpreta el pasado por medio de la simbolización específica de una "historia" Y que esta interpretación adquiere una función orientadora en la cultura del presente." (Rüsen, 2014, p. 147). Es decir, la narración histórica consiste en que los acontecimientos relacionados de modo narrativo se consideran hechos que sucedieron en el pasado, su relación interna como una concepción del transcurso temporal vinculado con la experiencia que adquiere importancia para el autoconocimiento y la orientación de la acción de los sujetos que narran. Por tanto, para lograr la competencia narrativa en Historia es necesaria la formación de sentido vinculada a la experiencia del tiempo y que el pasado se haga presente dentro del marco cultural de la práctica vivencial.

Para lograrlo Rüsen propone una matriz disciplinar de la historia a partir de la cual se generan narraciones históricas. En primer lugar se requiere de la adquisición del sentido histórico, mediante la relación de tres condiciones: la estructura de una historia, el contenido como experiencia del sujeto con el pasado y las orientaciones que se generan de su realización. Mismas que se pueden lograr a partir de cinco condiciones:

1. La generación de necesidades de orientación de la práctica vivencial humana causas por experiencias de contingencia en el cambio temporal del mundo.
2. Los horizontes interpretativos diferenciados que se remiten a la experiencia del pasado, "se basan en recuerdos y adquieren la forma de teorías, perspectivas y categorías de modo implícito o explícito."
3. Métodos que permiten integrar el pasado empíricamente presente en estos horizontes interpretativos diferentes; "de modo que los horizontes se vuelvan más concretos y se modifiquen".
4. Formas de la representación de la experiencia del pasado integradas en el horizonte interpretativo.
5. Funciones de la orientación cultural por medio de la experiencia del pasado representada e interpretada en la forma de "una direccionalidad temporal de las acciones humanas y en la forma de conceptos de la identidad histórica." (Rüsen, 2014, pp. 158-159).

Todos ellos formados de forma relacionada y sistemática, aunque "de ningún modo se construyen uno encima del otro en el orden mencionado, como si dependiesen unos del otro." (Rüsen, 2014, p. 159) A continuación, en la figura 1 podemos observar cómo es que se esquematiza dicha matriz:

Figura 1.
Esquema de la matriz disciplinaria de las ciencias de la historia. Extraído de (Rüsen, 2014, 162).



Conclusión

De esta manera se pretende que al potenciar las competencias narrativas en concatenación con enseñanza de la evaluación de fuentes históricas es posible la creación de una conciencia histórica crítica y genética en el alumno en la que se combine el desarrollo del ser y el deber en una narrativa que hace inteligible el presente desde eventos pasados y que le confiere a la actividad actual una perspectiva futura. Es de esta manera que "la conciencia histórica hace una contribución esencial a la conciencia moral, dado que opera como factor de creación de sentido". (Cataño, 2011, p. 238)

Por tanto, podemos concluir que mediante la competencia narrativa, es posible conocer la conciencia histórica que poseen nuestros alumnos, así como el desarrollo moral que incide en los mismos; pero además, a través de su enseñanza el alumno será capaz de distinguir los diferentes factores que le permitan comprender, interpretar, orientar y motivar su acción frente a las diferentes problemáticas que le acudan. Aún más, el aprendizaje de competencias narrativas permite que el alumno identifique sus propios valores, y por tanto, sus actitudes e intenciones de frente a sí mismo y el mundo que lo rodea, lo dotará de la capacidad para distinguir aquellos valores que considera deseables en su convivir cotidiano de aquellos que identifica como indeseables, creando amplios panoramas para su ejecución en forma de actitudes, no sólo frente al pasado, sino de cara al presente, en la cabal conciencia de que todo su actuar deviene en una consecuencia para el futuro propio y de su sociedad. Por último, pero no menos importante, esta propuesta permite la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad, ya que al enseñar y aprender competencias narrativas, no sólo se potencia el aprendizaje histórico, sino de la comprensión de textos, la comunicación oral y escrita, la formación cívica y ética del alumno, entre muchas otras que puedan irse derivando de las diferentes propuestas que se lleven a cabo.

Bibliografía

Cataño, C. (julio-diciembre, 2011). "Jörn Rüsen y la conciencia histórica". En *Historia y Sociedad*. No. 21. pp. 221-243.

Durán. A., Hazard, G., Ríos, V. (2010) Como reducir la violencia en México. Disponible desde Internet en http://cei.colmex.mx/Estudios%20sobre%20violencia/Estudios%20Violencia%20M%C3%A9xico%20Materiales%20recibidos/Nexos/C%C3%B3mo%20reducir%20la%20violencia.pdf

Kohlberg, L., Power F., Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg.* España, Gedisa.

Rüsen, J. (2014). *Tiempo en ruptura*. México. Serie Estudios, Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma Metropolitana.

Sanmartín, J., Echeburúa, E., Ortega, P. (Coords.) (2010). *Reflexiones sobre la violencia.* México. Siglo XXI Editores.

Villoro, L., Pereira, C. (et. al.). (2010). *Historia ¿Para qué?* México. Siglo XXI Editores.

Zerpa, C. (2007). "Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral" en *Laurus*. Revista de Educación. Vol. 12. Núm. 23. pp. 137-157. Disponible desde internet en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308

Historia del aprendizaje, enseñanza y difusión de la historia

La creación del Museo Nacional de Antropología: una propuesta educativa y política por parte de Jaime Torres Bodet a la sociedad mexicana

Evelyn LEÓN NÚÑEZ
// Universidad Iberoamericana

Evelyn León Núñez. Licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es estudiante de tiempo completo de la maestría en Historia de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Se ha desempeñado como docente de asignatura en nivel medio superior y ha participado y trabajado en exposiciones y museos de la Ciudad de México. evelynleonunez@gmail.com

Resumen // En la actualidad el Museo Nacional de Antropología es una institución reconocida tanto a nivel nacional como internacional y se caracteriza por sus piezas y colecciones, su vanguardia arquitectónica y su influencia cultural. Con este trabajo, me situaré unas décadas atrás para explicar el surgimiento de este recinto museístico, inaugurado el 17 de septiembre de 1964, como una propuesta elaborada por Jaime Torres Bodet, dentro de una política educativa de tendencia nacionalista. Pretendo abordar la génesis del Museo de Antropología como una propuesta materializada del conjunto de valores y virtudes que Torres Bodet planteó para la enseñanza nacional. Para cumplir dicho objetivo hablaré de las dos gestiones de Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública y de sus propuestas dirigidas a la enseñanza de la historia y la a creación del Museo Nacional de Antropología.
Palabras clave // política, educación, enseñanza, historia

Sala de Introducción

Durante esta breve exposición me gustaría hablar de la investigación que llevo a cabo sobre el proyecto de creación del nuevo Museo Nacional de Antropología inaugurado el 17 de septiembre de 1964. Los avances de mi búsqueda me motivan a explicar el surgimiento de este museo como una propuesta elaborada por Jaime Torres Bodet, dentro de una política educativa de "tendencia nacionalista" (Meneses, 1988, p. 34 citado en Torres, 1994), y dentro de un proyecto educativo que pretendió unificar y dar cohesión social a los diversos grupos de la sociedad mexicana. Asimismo, abordaré la creación de este recinto museístico (construido entre febrero de 1963 y septiembre de 1964) como parte de un proyecto educativo que trató de organizar, planificar e impulsar Jaime Torres Bodet durante sus dos gestiones como Secretario de Educación Pública en México. De igual forma, me gustaría mostrar que Jaime Torres Bodet concretó y terminó por definir las metas y funciones que debía desempeñar el nuevo Museo Nacional de Antropología hacia la sociedad mexicana.

Sala biográfica: Jaime Torres Bodet

Nació en la ciudad de México el 17 de abril de 1902. Fue hijo único de Alejandro Torres Girbent y Emilia Bodet; originario el primero de España y la segunda de Francia. Su madre se encargó de despertar su gusto literario y vocación de enseñanza. La carrera literaria de Torres Bodet comenzó desde muy joven y a los dieciséis años publicó su primer libro: *Fervor*. En el ámbito literario buscó crear y mantener un vínculo entre las realizaciones europeas y las promesas americanas. Aunado a esto Torres Bodet fue figura central de la llamada generación de *Contemporáneos;* la cual "Desde los días del Ateneo de la Juventud no hubo grupo literario que tanto influyera en la formación de los preceptos estéticos de una generación". (Miller, 1976, p. 77).

Su vida como funcionario público inició en 1921 cuando sustituyó a Manuel Toussaint como secretario particular de José Vasconcelos, lo que le permitió recorrer y conocer todo México. Al siguiente año reemplazó a Vicente Lombardo Toledano como jefe del Departamento de Bibliotecas. En 1929

ingresó al servicio diplomático. Fue nombrado Subsecretario de Relaciones Exteriores en 1940. Tres años después fue nombrado Secretario de Educación Pública por el presidente Manuel Ávila Camacho. Durante este periodo inauguró y clausuró el Congreso de Unificación Magisterial del que surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, inició la Biblioteca Enciclopédica Popular, construyó la Escuela Normal para Maestros, la Escuela Normal Superior y el Conservatorio Nacional de la Ciudad de México. Durante 1946 y 1948 fue Secretario de Relaciones Exteriores.

Nuevamente al desempeñar un cargo fuera del país, Jaime Torres Bodet fue Director General de la UNESCO de 1948 a 1952. Cuatro años más tarde, el 10 de octubre de 1956, el Instituto de Francia le recibió en calidad de miembro asociado de la Academia de Bellas Artes; convirtiéndolo en el cuarto mexicano que ha formado parte del Instituto a partir del siglo XVIII. Su permanencia en Francia se alargó hasta 1958 ya que fue designado embajador de México en dicho país. En 1958 pisó nuevamente tierras mexicanas y, prontamente a su regreso, el presidente Adolfo López Mateos lo convocó a ocupar la Secretaría de Educación Pública.

Sala de la Secretaría de Educación Pública: gestión y continuidad por Jaime Torres Bodet

Si bien la temporalidad del museo la señalo en la primera mitad de la década de los sesentas, durante el mandato correspondiente a Adolfo López Mateos (1958-1964) y la segunda gestión de Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación. No puedo soslayar, para ahondar en el pensamiento educativo de este intelectual, su primera participación en la Secretaria de Educación Pública entre 1943 y 1946, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Me parece pertinente estudiar las dos gestiones de Jaime Torres Bodet como encargado de la educación en México debido a que encuentro una cierta continuidad, y rasgos similares, en las medidas emprendidas por el secretario para consolidar una educación nacional. Dichas medidas las mencionaré a continuación:

Como dirigente de la Secretaria de Educación Pública, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, el primer interés de Jaime Torres Bodet

fue lanzar una campaña contra el analfabetismo, que daba continuidad al esfuerzo inicial de José Vasconcelos. El índice de analfabetismo, al inicio de su gestión en 1943, era de 47.8 por ciento (de la población mayor de seis años). Para cambiar esta situación, el secretario consiguió:

> …que el Congreso aprobara, en agosto de 1944, como "ley de emergencia", la legislación que imponía a todo mexicano, de 16 a 60 años que supiere leer y escribir, la obligación moral de enseñar a un analfabeto entre los 6 y 40 años de edad. (Torres, 1994, p. 17)

Torres Bodet se enfocó en reformar la educación básica del país a partir de cambios en los planes y programas de estudio de primaria. Por consiguiente, organizó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares. Si bien el proyecto educativo de Torres Bodet no estaba limitado a la enseñanza básica, sí le dio un interés particular. Asimismo, en 1944, estableció el CAPFCE (Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares) para impulsar la construcción de locales escolares en toda la República Mexicana.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se modificó el artículo 3º constitucional y se presentó el concepto de educación bajo la modalidad socialista. Para establecer una modalidad democrática de la educación Torres Bodet modificó nuevamente este artículo. Fue con motivo de la reforma en 1946 del artículo 3º, según la cual se enfatizó la educación democrática y nacionalista, que Torres Bodet planeó reforzar la educación en México y dar continuidad a su proyecto educativo.

Así pues, por segunda ocasión al frente de la Secretaría de Educación Pública, Torres Bodet retomó las siguientes medidas: impulsar la campaña de alfabetización. Si bien entre 1950-1957 se había logrado alfabetizar a 1, 973, 147 personas, el índice de iletrados continuaba por arriba del cuarenta por ciento. Asimismo, se enfocó, nuevamente, en la enseñanza a nivel básico al elaborar el Plan de Once Años. Con dicho plan pretendía:

> …asegurar la resolución del problema de la educación elemental en México", si bien limitaba sus aspiraciones a atender la "demanda real", o sea, los niños que efectivamente solicitaran tener acceso a la enseñanza. Tenía además otras

> dos metas complementarias: aumentar las oportunidades de inscripción para los niños que nunca habían ingresado a la escuela y completar los centros educativos que no tuvieran todos los grados, particularmente en el medio rural. (Torres, 1994, pp.18-19).

En tercer lugar, se propuso crear, en once años (1959-1970), 51, 000 nuevas plazas de maestros y construir 39, 265 aulas. Con el establecimiento del CAPFCE se facilitaría la tarea de la construcción de aulas. El arquitecto Pedro Ramírez Vázquez fue nombrado director del proyecto arquitectónico del Museo Nacional de Antropología, y quien fungiría como el gerente general de este comité de 1958 a 1964. Pedro Ramírez Vázquez se vería involucrado en la enseñanza del país al generar espacios que fomentaran la preparación intelectual y cultural de los mexicanos.

Aunado a este plan, Torres Bodet, encomendó la revisión de planes y programas de estudio de primaria al Consejo Nacional Técnico de la Educación. Los nuevos planes surgidos de esta revisión fueron sometidos a la aprobación del magisterio organizado y se dieron a conocer a la opinión pública. Dos años después, el 12 de febrero de 1959, se creó, por decreto presidencial, la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos con el objetivo de "fijar, con apego a la metodología y a los programas respectivos, las características de los libros de texto destinados a la educación primaria". (Ixba, 2013, p. 1190). Estos libros y cuadernos de trabajo gratuitos se introdujeron con el fin de asegurar "la eficacia de la enseñanza primaria y la igualdad de los mexicanos ante el derecho a la educación". (Díaz de la Vega, 1993, p. 169).

Señalo estas medidas para introducir al lector en los principios educativos que inspiraron a Torres Bodet en su política educativa: alfabetizar, dado que "el factor más profundo de la resistencia de un pueblo en lucha es la preparación intelectual y moral de sus habitantes" (Torres, 1981, p. 300) y proporcionar en la educación básica las herramientas necesarias para educar a la "niñez mexicana" (aulas, maestros y libros) en un modelo democrático y nacional. De igual manera, sirve para esbozar el plan educativo, "Plan de Once Años, sobre el cual trabajaría Torres Bodet como secretario de Educación Pública durante el mandato de Adolfo López Mateos.

Sala de la enseñanza. El Museo Nacional de Antropología: "lección permanente para el pueblo"

En la mira educativa del secretario, desde su primera gestión, estuvo presente la creación de un museo de antropología; sin embargo, por cuestiones de erario público no logró concretar la construcción anhelada. Fue hasta su segunda gestión al frente de la SEP, en 1959, cuando Jaime Torres Bodet expuso al Presidente Adolfo López Mateos dos tareas que eran imprescindibles a su juicio: la formación del acervo necesario para establecer una gran biblioteca nueva y la fundación de un verdadero museo de antropología. Las dos empresas fueron del agrado del mandatario, sin embargo, por falta de presupuesto, Torres Bodet se vio obligado a elegir una de las dos y optó por la segunda opción. En esa misma plática, el Secretario de Educación Pública propuso al arquitecto Pedro Ramírez Vázquez como la persona idónea para encargarse del proyecto de construcción del nuevo museo.

Pasaron tres años para que el proyecto estuviera listo, aprobado y con el presupuesto necesario para su ejecución. El lunes 20 de agosto de 1962, en la inauguración del XXXV Congreso Internacional de Americanistas, Torres Bodet pronunció un discurso en el que dio a conocer la decisión tomada por el Ejecutivo de realizar el Museo Nacional de Antropología.

En 1963, un año antes de que el Museo Nacional de Antropología fuera inaugurado, en su V Informe de Gobierno, el Presidente Adolfo Mateos admitió las siguientes cifras invertidas en educación: el presupuesto del ramo fue de $3,079, 000, 000.00 y se destinaron más de $376 000 000.00 a la construcción de escuelas. La Federación invirtió cada día $9, 500 000.00 en elevar el nivel educativo y cultural del pueblo, cifra más de dos veces y medio mayor que la erogada en 1958. De los recursos presupuestales el 56.34 por ciento se destinó a la educación preescolar, primaria y extraescolar, el 16.36 por ciento a la enseñanza superior, 12.23 por ciento a la enseñanza de nivel medio, 10.84 por ciento a la construcción y gastos generales y 4.23 por ciento a servicios de administración. (Díaz de la Vega, 1993, p. 169).

Dentro de su política educativa Jaime Torres Bodet observó al Museo Nacional de Antropología como un centro de enseñanza:

> La necesidad de difundir lo que hasta la fecha se conoce de nuestras antiguas culturas prehispánicas a través de la arqueología y la etnografía, forman el problema medular del programa arquitectónico que había de regir a la construcción; presentar características culturales de grupos humanos desaparecidos y las aún vigentes en otros que subsisten, no sólo con el propósito de investigación y de estudio, sino primordialmente de amplia y clara enseñanza para el mexicano y el extranjero. (Ramírez, 1965, p. 20)

Para Torres Bodet la enseñanza del pasado traía consigo una mejora de la sociedad; junto con las herramientas de saber leer y escribir para proporcionar una educación nacional. Para Torres Bodet mirar al pasado no significaba encontrar “las glorias de éste como el estado idílico sino como una propulsión incesante hacia la creación de un mejor futuro”. (Torres, 1965, p.34)

Si un museo de antropología se entiende como un centro interdisciplinar cuya función principal es la educación e investigación en los campos de la cultura material y tecnológica, la etnología y la arqueología y la meta de este tipo de instituciones se basa en construir una influencia en contra del racismo y prejuicios raciales y mostrar la unidad esencial de la raza humana, la interdependencia de todas las culturas y las contribuciones que cada una ha hecho para crear nuestra civilización moderna. (Alden, 1961, pp. 341-348) Para el nuevo museo, al momento de su creación, Torres Bodet privilegió la parte arqueológica del mismo, es decir, los objetos materiales que las culturas prehispánicas produjeron en su momento de expansión. A partir del proyecto fundacional de este museo, la institución museística más que estar enfocada a divulgar las investigaciones y avances arqueológicos y etnográficos logrados en nuestro país en la primera mitad del siglo XX, estaba dirigida a proporcionar una versión del pasado indígena por la siguiente razón:

> La historia [como función política] contribuye a formar ciudadanos, de una patria y del mundo…cada historia nacional puede llegar a ser un viviente espejo de la historia universal y puede proporcionar a cada hombre, a un tiempo y conjuntamente, una certidumbre sobre el lugar que ocupa en su propio país y una conciencia de los logros de solidaridad que lo unen al mundo entero. (Torres, 1965, pp. 313-314)

Por lo tanto, el nuevo Museo Nacional de Antropología es también un lugar de "culto secular" a una idealización del pasado indígena; pero, sobre todo, un lugar de culto a los orígenes de la historia patria con la finalidad de formar una unidad moral nacional. Para Torres Bodet la moral es indispensable e inesquivable como condición de posibilidad de la educación. Entiéndase que la moral para este intelectual es una cuestión relacionada al deber y emancipada de cualquier tono religioso. En ese sentido, un hombre moral es aquel con un deber que cumplir. En el caso de los mexicanos el deber moral a cumplir es: la búsqueda de la propia identidad. Esta identidad se busca en la tradición. (Torres, 1994, pp. 28-34). El pasado es el terreno ideal para comenzar una exploración ontológica del mexicano. He ahí, a los ojos de Torres Bodet, la importancia de la enseñanza de la historia y, específicamente, la del pasado indígena antiguo para consolidar la "unión moral de los mexicanos". La identidad, como deber de todo mexicano, estaba bien definida para Torres Bodet y consistía en identificar a cada mexicano como: "un tipo leal, honrado, limpio, enérgico y laborioso; que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre sus males y las flaquezas que aún la agobian...sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud". (Jaime, Torres Bodet. "El ciudadano del Porvenir", Publicidad de la Oficina de Control de Antecedentes Profesionales del Departamento, SEP. AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 41, carpeta 228).

Cuando todos los mexicanos adquiriesen esa misma identidad," la unidad moral" sería una realización y no un sueño. Por lo tanto la enseñanza de la historia, y sobre todo la de los orígenes patrios, se volvía un elemento crucial en el pensamiento educativo de este funcionario.

Si bien las tareas principales de un museo moderno son investigar y exhibir. El Museo Nacional de Antropología debía cumplir, como requisito, las siguientes funciones:

a) La salvaguarda, conservación, registro, ordenamiento y restauración de sus extensas colecciones arqueológicas, etnográficas y osteológicas, que constituyen una de las más valiosas del mundo, alojadas en un solo museo y relativas a un solo país.

b) El acrecentamiento y la investigación de dichos materiales, con la consecuente divulgación, *en un plano científico,* de los conocimientos obtenidos mediante estos estudios.
c) La difusión y la enseñanza de estos mismos temas, *en un plano popular,* a través de las exhibiciones del museo y de otras promociones educativas diversas, dirigidas tanto a escolares como a distintos sectores de la población en general. (Aveleyra, 1965, p. 16)

El cumplimiento de estas funciones técnicas le garantizaba al museo ser catalogado como una institución novedosa, y plenamente comprometida con la investigación y la generación de nuevos conocimientos. No obstante, las labores de conservar, investigar y difundir convergerían en una mayor, la de convertir al Museo Nacional de Antropología "en una necesaria lección permanente para el pueblo". (Ramírez, 1965, p. 20)

4.1. Sala de las funciones.

No bastaba con inaugurar un museo moderno y abocado a sus labores académicas y cientificistas. El museo de Antropología debía ser y hacer "algo más" que un recinto arquitectónico destinado a la exhibición. Así pues, Jaime Torres Bodet estableció tres funciones, complementarias, que inspiraron y guiaron el advenimiento del museo. Esto no implica que en la práctica se hayan cumplido rotundamente, ni que el sentido que les proporcionó el secretario de Educación haya sido el mismo en la recepción de los visitantes del museo. Me queda claro que esta parte teórica y fundacional no corresponde forzosamente con la recepción y utilidad que el museo tuvo una vez que se abrieron sus puertas al público. No obstante, es preciso señalarlas para entender, hasta cierto punto, qué se pretendía con esta institución museística. La primera función consistió en lo siguiente:

> La primera —puramente estética— obedece al requerimiento de presentar al espectador la obra del pasado, en la soledad de su prístina desnudez. Nada podría substituir el descubrimiento que cada quien haga de sí propio frente a las experiencias que aquí le esperan. Ninguna lección revelaría tanto al viajero como la obra maestra en su plenitud. Los espacios que hemos tratado de

> establecer frente a cada una, fueron concebidos para facilitar el diálogo silencioso entre el visitante, que se enriquece con lo que admira, y el documento, que despierta y explica su admiración. (Torres, 1965, p. 58)

Además de cumplir con la exposición de las producciones culturales de una época pasada, se debía explicar el contexto de éstas mismas. Si bien se pretendía que el visitante hiciese un diálogo personal con las piezas, también se buscaba que la contemplación fuera acompañada de útil información. Y Torres Bodet señaló la comunión entre la primera y la segunda función:

> La segunda de las funciones a que antes me referí no es ya puramente estética. Es didáctica, sobre todo. Importa que el estudioso comprenda (hasta donde parezca factible, dada la limitación de nuestro saber) el sentido social de las obras que lo cautivan. Ninguna producción, por intemporal que resulte en sus consecuencias, niega arbitrariamente la influencia del pueblo que hizo posible su advenimiento. Y si esto es cierto en términos generales, más lo es en el caso de creaciones que en nada ocultan su relación con el mundo que trataron de eternizar. (Torres, 1965, p. 58)
>
> Asimismo, concibió para el museo una última función, y, a la vez, fundamental:
>
> ¡Original equilibrio de piedra y alma! La frase en que me detengo me obliga a considerar la importancia inmensa de la tercera de las funciones atribuidas a este museo: la de inspirar a los mexicanos, junto con el orgullo de la historia heredada, el sentido de su responsabilidad colectiva ante la historia que están haciendo y que habrán de hacer en lo porvenir. Solamente lo auténtico puede contribuir a lo universal. Y solamente lo que contribuye a lo universal acrece en verdad el legado humano. (Torres, 1965, p. 59)

Con base en lo anterior, me gustaría proponer que el Museo Nacional de Antropología se concibió en la política educativa de Torres Bodet como un umbral o una entrada para enseñar lo que, en opinión suya y de su equipo, se consideraría las raíces del mexicano y la obligación que tenía cada uno con la adquisición de ese conocimiento. Por medio de este museo se consolidaría la meta más ambiciosa de la política y proyecto educativos del secretario:

ayudar al ciudadano mexicano a cumplir su obligación moral con el país y con el mundo.

Sala de los herederos pobres

Si bien Torres Bodet privilegió en el Museo Nacional de Antropología el pasado indígena y su persistencia en la sociedad mexicana actual, también ocupó este museo para dar una solución expositiva y discursiva a las comunidades indígenas contemporáneas del país. Torres Bodet deseaba vincular la campaña nacional contra el analfabetismo y su aspiración de incluir al indígena como parte de la nación mexicana.

En su esfuerzo por enseñar a todo mexicano iletrado, entre 6 y 40 años de edad, a leer y escribir, Torres Bodet pretendió paralelamente alfabetizar al indígena con el objetivo de castellanizarlo. Y estableció un método para hacerlo: "El uso del idioma vernáculo constituye un puente hacia el logro de la unidad nacional, de manera más rápida que cuando se pretende enseñar directamente la lengua nacional a una comunidad indígena analfabeta". (Torres, 1994, p. 114) En una primera lectura, pensé que Torres Bodet rescataba las lenguas indígenas para lograr una enseñanza básica; sin embargo, el objetivo era difundir el idioma español como la verdadera lengua que debía ser hablada por todos los mexicanos. De tal forma las lenguas indígenas caerían en el desuso por la práctica del español, dado que el entendimiento que planteaba Torres Bodet hacia el indígena lo hacía mediante el uso del mismo idioma: el castellano.

Cabe aquí resaltar que Torres Bodet desde joven tuvo la firme creencia de que la educación sería el eje y sustento para el crecimiento y desarrollo del país. De su maestro Antonio Caso escuchó que "sin el imperio universal del alfabeto no puede integrarse la democracia mexicana". (Miller, 1976, p. 6) Para Torres Bodet el Estado tenía la obligación de ver por todos sus ciudadanos, y la forma de proporcionarles las mismas oportunidades era por vía de la educación.

Torres Bodet, por medio de la educación, planeó incorporar al indígena en la sociedad; hacerlo un igual, no sólo por ley y humanidad, sino por el aspecto cultural. En su afán de establecer los mismos valores y principios en la

educación, pensó que el indígena necesitaba homogeneizarse para cumplir con su política nacionalista:

> La tripulación de la nave de la patria sabe perfectamente que todos los mexicanos tienen derecho a salvarse juntos, y que no debe existir descuido, ni en la bonanza ni en la tormenta, para ningún grupo étnico del país. Adondequiera que vamos, nuestros indios van con nosotros. La humanidad y la ley los hacen iguales. La educación habrá de encargarse que semejante igualdad no tenga sólo un valor teórico. (Torres, 1965, p. 516)

Torres Bodet consideró al indígena contemporáneo como el heredero directo del pasado precolombino, lo cual fue para él una razón para relacionarlo expositiva y discursivamente con el pasado prehispánico del museo. Asimismo, lo reconoció como un ciudadano mexicano, hermano de sangre y de territorio y pieza fundamental en la construcción del país:

> Esos seres no eran exclusivamente los herederos de aquellos que habían participado en la elaboración de tantas civilizaciones capaces de avivar la curiosidad erudita de los arqueólogos. Además del título de herederos –y de compatriotas– merecían el de contemporáneos y el de colaboradores indispensables en la construcción colectiva del porvenir. Para realizarse en su integridad, la nación ha de apoyarlos y estimularlos. (Torres, 1965, pp. 50-51)

No obstante, a pesar de considerarlo como “heredero”, “compatriota” y “colaborador del porvenir”, le negaba toda participación activa en los sucesos históricos. En mi opinión, cuando Torres Bodet incluyó expositivamente al indígena contemporáneo en el Museo de Antropología significó una posibilidad de enseñarle, al indígena mismo, lo que era y debía ser, y la consecuencia de tener esa conciencia de sí mismo era incitarlo a actuar, pero dentro de la dinámica nacional:

Estoicos y silenciosos, nuestros indios han visto desfilar –por espacio de varios siglos- toda historia de México…Cuanto hagamos por asociarlos a nuestra vida, por la acción de la escuela y de las campañas culturales extraescolares, no será jamás un favor que les procuremos, sino un servicio que les

debemos y un tributo que rendimos cumplidamente a nuestra concepción esencial de la democracia. (Torres, 1965, p. 516)

Como un comentario al margen, pero pertinente, debo señalar que para Torres Bodet la nación mexicana no se conformaba ontológicamente de la mera herencia indígena, a su vez, la parte hispánica estaba muy presente para describir y caracterizar qué es el ser mexicano. Por lo tanto, la nación se debía entender de la siguiente forma:

> No se trata ya de escoger entre el indigenismo y el hispanismo. Se trata de entender, con valor, todo lo que somos: un pueblo complejo y original, en su mayor parte mestizo, que se expresa oficialmente en español y que siente –a veces- en tarasco o en maya o en otomí; pero que no está dispuesto a mantener privilegios entre sus hijos y que se afirma en lo nacional, para contribuir mejor a lo universal. (Torres, 1994, p. 100)

Es por ello que me parece pertinente explicar la creación del Museo Nacional de Antropología desde un ámbito político y educativo para entender el intento de formar una sociedad homogénea en cuestiones de idioma, enseñanza básica, valores, historia e identidad.

Fin del recorrido: reflexiones finales

Desde un ámbito educativo, el museo se colocó dentro de un amplio y ambicioso plan reformador y creador de ideas, libros y aulas para la juventud mexicana. Si bien las estadísticas mostraban números desoladores sobre el nivel educativo y cultural de la población infantil en 1955; y ante los bajos salarios y las paupérrimas condiciones en las que algunos profesores se encontraban y los bajos niveles de alfabetismo, se estipuló como un objetivo de la política educativa de Torres Bodet una reforma educativa en "beneficio" de "todos" los mexicanos.

Por otro lado, la realización de esta obra museística se llevó a cabo en un momento coyuntural: movilizaciones de campesinos y trabajadores del Estado y la represión hacia éstas mismas durante la década de los cincuenta, en

medio de un efímero auge económico y un gobierno creador de los primeros programas sociales y educativos.

El museo no fue una obra aislada o un intento segregado de centralizar la cultural. A mi parecer, el museo correspondió a toda una política educativa, trabajada durante dos gestiones diferenciadas temporalmente, que buscaba la unión en aspectos morales y culturales de la ciudadanía mexicana. Asimismo, el Museo Nacional de Antropología, a través de sus precursores, se utilizó como una herramienta de poder y desde el poder para generar una cohesión social y constituir la identidad del ciudadano mexicano.

Para Torres Bodet la enseñanza de la historia tenía un peso muy importante en la educación de la niñez y juventud mexicana. Le interesaba generar un conocimiento acerca del pasado, no sólo por medio del docente y el libro, sino a través de instituciones que tuvieran un impacto social amplio; es decir, los museos. Durante su segunda gestión impulsó la apertura de cinco, incluido el de Antropología. No obstante, considero que se le concedió mayor atención y presupuesto a éste último debido a que Torres Bodet consideraba al pasado indígena como la parte esencial, auténtica y original que caracterizaba al ciudadano mexicano. En esa semilla de autenticidad la sociedad se inspiraría para crear un mejor porvenir para México. El Museo Nacional de Antropología más que un centro de investigación y difusión fue, a los ojos de Torres Bodet, un centro de inspiración y consolidación de una historia idílica nacional. Sin que este intelectual lo manifestara explícitamente hubo una intencionalidad de cimentar este museo como un lugar de culto para las "raíces" del mexicano.

Torres Bodet apostó todo su pensamiento educativo por la historia y su enseñanza. La consumación de la educación democrática que proponía se lograría por medio de una enseñanza homogénea acerca del pasado y, principalmente, de los aspectos que él consideraba fundacionales en la identidad del "ciudadano del porvenir". Una manera de hacer inamovible esos fundamentos identitarios fue por medio de la creación de museos. La construcción monumental del Museo Nacional de Antropología significó en buena medida la materialización de una política educativa de tintes nacionalistas.

Referencias bibliográficas

Alden Mason, John. (1961). Observations on the Function of the Museum in Anthropology. En *Culture in History, Essays in Honor of Paul Radin* (pp. 342-348). New York: Columbia University Press.

Anderson, Benedict. (1993). *Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aveleyra Arroyo de Anda, Luis. (1965). La planeación del Museo Nacional de Antropología. *Artes de México*, número 66/67, pp. 12-18.

Ballart, Joseph. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso.* Barcelona: Editorial Ariel.

Bizberg, Ilán., y Meyer, Lorenzo (Coords.). (2009). *Una historia contemporánea de México: Las instituciones*. México: El Colegio de México, Océano.

Bonfil, Cristina. (1965). Actividades educativas. *Artes de México*, número, 66/67, pp. 49-57.

Butler, Judith. (Quinta Edición). (2015). *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción* (Jacqueline Cruz, trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.

Caso, Alfonso. (1971). *La comunidad indígena*. México: Secretaria de Educación Pública. (Colección SEP/Setentas).

Caso, Alfonso. (1989). *El pueblo del Sol.* México: Fondo de Cultura Económica.

Caso, Alfonso. (1981). *La política indigenista en México: métodos y resultados.* México: Secretaria de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista.

Castillo Ledón, Luis. (1924). *El Museo Nacional de Antropología, Historia y Etnología, 1825-1925.* México: Talleres gráficos del Museo Nacional.

Cowart, Billy F. (1966). *La obra educativa de Torres Bodet. En lo nacional y lo internacional* (Arturo Cantú, trad.). México: El Colegio de México.

Díaz de la Vega, Clemente. (Segunda Edición). (1993). *Adolfo López Mateos, vida y obra*. México: Instituto Mexiquense de Cultura.

(1964). Discurso del arquitecto Ignacio Marquina, presidente del Consejo Técnico para la Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología. *Política,* número 107, pp. IX-XVI.

(1964). Discurso del Dr. Ignacio Bernal, Director General del Proyecto Teotihuacán. *Política,* número 107, pp. IV-VIII.

Enríquez Perea, Alberto. (2012). (Ed.). *El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet (1943-1964.* México: El Colegio Nacional.

Fernández, Miguel Ángel. (1988). *Historia de los museos de México.* México: Promotora de comercialización directa, S. de C.V.

Florescano, Enrique. (1993). *El patrimonio cultural de México.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.

Gamio, Manuel. (Quinta Edición). (2006). *Forjando Patria*. México: Porrúa.

Gamio, Manuel. (1975). *Antología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gamio, Manuel. (1986). *Arqueología e indigenismo*. México: Instituto Nacional Indigenista.

García Canclini, Néstor. (1990). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Ixba Alejos, Elizer. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* número 59, pp. 1189- 1211.

Lifchez, Raymond. (1969). A brilliant museum reflects Mexico's cultural ambitions. En *Architectural Record,* número 6, pp. 176-179.

Miller, Beth. (Ed.). (1976). *Ensayos Contemporáneos sobre Jaime Torres Bodet*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Moctezuma Franco, Abraham. (2005). El camino de la historia hacia su institucionalización. En *Historia y Grafía,* núm. 24, pp. 45-78.

Morales, Luis G. (1994). *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional (1780-1940)*. México: Universidad Iberoamericana, departamento de Historia.

Morales, Luis G. (2007). Museológicas. Problemas y vertientes de investigación en México. En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad,* vol. XXVIII (número 111), pp. 31-66.

Phelan, John Leddy. (1961). Neo-Aztecism in the Eighteenth Century and the Genesis of Mexican Nationalism. En in *Culture in History, Essays in Honor of Paul Radin* (pp. 760-769). New York: Columbia University Press.

(1989). *Ramírez Vázquez en la Arquitectura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, Editorial Diana.

Ramírez Vázquez, Pedro. (2008). *Museo Nacional de Antropología: gestión, proyecto y construcción*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ramírez Vázquez, Pedro. (1964). Museo Nacional de Antropología. En *Arquitectura México*, número 88, pp. 193-212.

Ramírez Vázquez, Pedro. (1965). La arquitectura del nuevo Museo Nacional de Antropología. En *Artes de México*, número 66/67, pp. 19-34.

Ramírez Vázquez, Pedro. (Ed.). (1968). *El Museo Nacional de Antropología. Arte, arquitectura, arqueología, etnografía*. Suiza: Editorial Tláloc.

Reyes, Alfonso. (2004). *Visión de Anáhuac y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rico Mansard, Luisa Fernanda. (2000). *Los Museos de la Ciudad de México. Su organización y función educativa (1790-1920)* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.

Serra Puche, Mari Carmen., y de la Torre, Manuel. (1997). El Museo Nacional de Antropología. En *Arqueología Mexicana*, número 24, pp. 4-10.

Solís, Felipe. (1993). Traslado de Tláloc. En *Arqueología Mexicana*, número 1, pp. 72-74.

Solís, Felipe. (1997). Historia de la colección arqueológica del Museo Nacional de Antropología. En *Arqueología Mexicana*, número 24, pp. 32-37.

Suárez y Farías, María Cristina. (1997). La etnografía en el Museo Nacional de Antropología. En *Arqueología Mexicana*, número 24, pp. 62-67.

Trejo de la Rosa, Lilia. (1965). La difusión cultural. En *Artes de México*, número 66/67, pp. 45-48.

Todorov, Tzvetan. (2000). *Los abusos de la memoria* (Miguel Salazar, trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.

Torres Bodet, Jaime. (1965). *Discursos (1941-1964)*. México: Porrúa.

Torres Bodet, Jaime. (Segunda Edición). (1981). *Memorias.* México: Porrúa.

Vázquez, Mario. (1965). La museografía. En *Artes de México*, número 66/67, pp. 35-44.

Villar, Mónica del. (1997). La construcción del Museo Nacional de Antropología. Entrevista con Pedro Ramírez Vázquez. En *Arqueología Mexicana*, número 24, pp.12-21.

Villar, Mónica del. (1997). La museografía del Museo Nacional de Antropología. En *Arqueología Mexicana*, número 24, pp. 22-31.

Villoro, Luis. (1979). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Centro de Investigaciones Superiores del INAH.

Fuentes de Archivo

"México y su vocación de universalidades", AHUNAM, Fondo Jaime Torres Bodet, caja 41, exp. 228, ff. 1-24. Discurso 1957.

"Carta de José Chávez Morado". México, D.F., 29 de septiembre de 1964, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

"Comentarios sobre el Museo Nacional de Antropología", 1964, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-11.

"Consejo de planeación e instalación del Museo Nacional de Antropología. Efectividad didáctica de las actuales instalaciones del Museo Nacional de Antropología", julio 1962, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-97.

"Guión por Alfonso Caso. El Imperio Azteca y sus vecinos", Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-5.

"Inventario de murales 3", Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs-1-15.

"México tendrá al fin un gran Museo Nacional de Antropología. Entrevista con los señores Pedro Ramírez Vázquez y Luis Aveleyra de Anda por J. Avendaño", Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-11.

"Monumento de monumentos". Documental de la inauguración del Museo Nacional de Antropología, Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

"Objetos Indígenas. Posibilidades de exhibición", Archivo Pedro Ramírez Vázquez. Documento digitalizado.

"Palabras pronunciadas por el Secretario de Asentamientos Humanos y Obras Públicas, Arquitecto Pedro Ramírez Vázquez, ante las esposas del H. Cuerpo Diplomático acreditado en nuestro país", Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

"Programas preliminares para las exhibiciones etnográficas del Nuevo Museo Nacional de Antropología", diciembre 1960, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-10.

"Planeación e instalación del Museo Nacional de Antropología. Escrito dirigido al Sr. Dr. Ignacio Bernal, Director del MNA, sobre errores a corregir en las salas de arqueología y etnografía", 28 de septiembre de 1959, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-5.

"Memorándum presentado por el Dr. Eusebio Dávalos Hurtado al Presidente Adolfo López Mateos en su visita al museo de Antropología de la calle de Moneda", 15 de noviembre de 1958, Archivo Pedro Ramírez Vázquez, fs. 1-3.

"Traducción del artículo publicado por *Nouvelles de L'ICOM,* en febrero de 1965", Archivo Pedro Ramírez Vázquez.

Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 6., fs. 77 – 99.

"El Museo Nacional de Antropología: Reseña Histórica, presentada por Luis Aveleyra A. de Anda", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 30, fs. 211 – 218.

"Funciones del Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del Museo", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 27, fs. 198 – 201.

"Guión para la Sala General", vol. 186, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 4, fs. 16 – 32.

"Iker Larrauri, Director Técnico de Planeación e Instalaciones Museográficas, elabora unas notas sobre el Trabajo del Museólogo", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 29, fs. 208-210.

"Luis Aveleyra A. de Anda envía al Dr. Eusebio Dávalos H., Director del I.N.A.H., unos guiones para las salas del Museo", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 13, fs. 162 – 165.

"Programa de funcionamiento para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología", vol. 186, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 5, fs. 33 – 59.

"Proyecto para la asesoría antropológica y la investigación", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 28, fs. 202 – 207.

"Proyecto para la construcción del nuevo Museo Nacional de Antropología presentado por Luis Aveleyra A. de Anda", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 8, fs. 103 – 108.

"Relacionado con la distribución de las áreas de exhibición en el nuevo edificio del Museo, presentado por Iker Larrauri", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 32, fs. 232-237.

"Relacionado con las visitas y consultas a Museos de los Estados Unidos, a fin de obtener una asesoría aplicable al nuevo Museo Nacional de Antropología", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 6., fs. 77 – 99.

"Relacionado con los guiones para la asesoría en el nuevo Museo", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 11, fs. 145 – 147.

"Síntesis del Programa de Funcionamiento para la Construcción del nuevo Museo", vol. 185, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 12, fs. 148 – 161.

"Temario para el desarrollo de los guiones de las salas arqueológicas", vol. 186, Fondo Documental Museo Nacional de México, 1937-1963, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, 1961, exp. 1, fs. 1 – 2.

Notas de periódico

Aprende América Latina de la Revolución Educativa de México. (12 de septiembre de 1964). *El Universal*, p. 6.

Delegados de 19 países a nuestra Semana Cultural visitaron ayer a López Mateos. (14 de septiembre de 1964). *Excélsior*, p. 13-A.

Duque, Oliverio. (18 de septiembre de 1964). ALM recorrió los 5 kms. de Galerías, tres mil personajes agotaron adjetivos ante la magna obra. *Excélsior,* pp. Principal y 9-A, 10-A, 12-A, 14-A, 23-A.

Nueva riqueza museográfica. (14 de septiembre de 1964). *Excélsior*, pp. Principal y 8-A.

Elogia a México el Director de la UNESCO. (19 de septiembre de 1964). *Excélsior*, pp. Principal y 11-A.

Elogio a Torres Bodet. (13 de septiembre de 1964). *El Universal*, p.9.

Equilibrio de piedra y alama en el Museo de Antropología. (1º de octubre de 1964). *Jueves de Excélsior*, p. 26.

Lizardi Ramos, César. (8 de octubre de 1964). Tesoros en el Museo Nacional de Antropología. *Jueves de Excélsior*, pp. 14-15.

Museos. (14 de septiembre de 1964). *El Universal, México*, p. 3.

Mendoza, Adolfo. (18 de septiembre de 1964). El nuevo museo está veinte años adelantado de su época. *El Universal*, pp. 15, 25.

Nuevos Muesos. (10 de septiembre de 1964). *Jueves de Excélsior*, p. 5.

Ortiz, José. (3 de septiembre de 1964). Tisserant y la arqueología mexicana. *Jueves de Excélsior*, p.3.

Personalidades de todo el mundo están aquí. (14 de septiembre de 1964). *El Universal*, p.6.

Piña Villavicencio, Francisco. (18 de septiembre de 1964). Es síntesis del humanismo universal la construcción. *El Universal*, pp. 15, 26.

Que inspire siempre nuestros esfuerzos la grandeza de ayer. Palabras de ALM al inaugurar el Museo. (18 de septiembre de 1964). *El Universal*, pp. Principal y 9.

Revela la gran cultura de los pobladores de Anáhuac. (18 de septiembre de 1964). *El Universal*, pp. 15, 26.

El sentido de la enseñanza de la historia en México a través del tiempo y los retos actuales

Alicia Paola RÍOS ALDANA
// Universidad Marista Campus Ciudad de México

Alicia Paola Ríos Aldana es licenciada en Historia por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Obtuvo el título de licenciatura por medio de la tesis titulada *Historia en las aulas: ¿Cómo se enseña la historia en las secundaria públicas del Distrito Federal*? Posteriormente, estudió la maestría en Docencia Universitaria en la Universidad Simón Bolívar, donde realizó un estudio acerca de las políticas públicas educativas. Actualmente se desempeña como docente de las asignaturas de historia y metodología de la investigación en la Universidad Marista, Campus Ciudad de México. alicialdana90@hotmail.com

Resumen // El presente trabajo consta de un análisis bibliográfico, es decir, de fuentes de segundo orden, que conllevan a disertaciones teóricas en torno al análisis de conceptos y aplicaciones respecto del cambio en el sentido de la historia y de la enseñanza de la historia con base en los retos y perspectivas que enfrenta el proceso de enseñanza – aprendizaje para llegar a un aprendizaje significativo.

Abarca implicaciones de revisión documental y heurística a partir de un entramado de contenido histórico, así como elementos que rescatan postulados de carácter pedagógico en torno al constructivismo como paradigma educativo.

Asimismo, los conceptos clave que se encuentran inmersos en el texto se refieren al aprendizaje significativo como fin de la enseñanza de la Historia, lo cual conlleva al segundo concepto clave, la Historia, como la ciencia de historiar, es decir, la ciencia que reconstruye el pasado y explica los fenómenos presentes, que da legitimidad a los regímenes y a los gobiernos, pero que también obliga al ser humano, al sujeto cognoscente a pensar su tiempo y su contexto con base en el conocimiento histórico. Y, finalmente, el tercer concepto, el devenir histórico como esta transformación que la cultura ha sufrido a lo largo de un determinado periodo, que va desde el siglo XVIII aproximadamente, cuando se comenzó a enseñar la Historia hasta nuestros días, cuando los profesores de historia tienen enfrente el reto de atraer a los estudiantes hacia el estudio y el aprendizaje de la historia.

Palabras clave // aprendizaje significativo, Historia, devenir histórico, enseñanza de la historia

Hoy en día una de las preocupaciones más graves de la sociedad se refiere a la educación y a la calidad educativa que niños y jóvenes reciben en las escuelas. La calidad educativa en muchas ocasiones se reduce a las referencias estadísticas de los parámetros que marcan las calificadoras nacionales e internacionales para la evaluación de los centros educativos. (Cantón, 2001, p.45)

No obstante, la calidad en la educación, desde otro punto de partida, incluye el aprendizaje significativo que los docentes puedan lograr en los estudiantes, la motivación que se pueda infundir en los alumnos para buscar respuestas que generen en ellos un criterio crítico, fundamentado, respetuoso, ético y certero.

Uno de los retos de la enseñanza en nivel básico y medio superior es la enseñanza de la historia, puesto que por diversas fuentes ha sido considerada como una de las asignaturas con más altos índices de reprobación, o bien, se considera un saber débil, carente de importancia, de utilidad, de practicidad y de funcionalidad. Según Patricia Galeana es la segunda materia con más altos índices de reprobación en secundaria y bachillerato, puesto que el aprendizaje de la historia se ha enfocado y limitado al aprendizaje memorístico de datos y fechas incluso afirma que “los alumnos reprueban más historia que matemáticas”. (McMaster, 2013)

Esta realidad obedece a diversos factores como el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje, la búsqueda de una respuesta inmediata ante todo lo que rodea a las nuevas generaciones, por el desinterés y el desprecio que ocasionalmente se manifiesta al quehacer docente por parte de quienes egresan de las universidades con una licenciatura compatible con la posibilidad de ejercer como profesor en niveles no universitarios.

Pese a esta idea, el grueso de las ofertas laborales de quienes se enfocan al estudio de las ciencias sociales se encuentra en la docencia, de tal suerte que el acto de enseñar puede fungir no sólo como una alternativa de realización profesional, sino también como una forma de realización personal a través de la enseñanza.

Esta premisa conlleva a diversos cuestionamientos. Si el docente lucha día a día con la serie de distractores que influyen en la vida personal de los estudiantes, con el desinterés que los factores sociales que rodean a los alumnos infunden en ellos, con la desidia y el desaliento en sus actos, recibe

en sus manos el ardua labor de motivar las mentes de los estudiantes, una mente crítica. El papel del enseñante implica el ardua tarea de facilitar el conocimiento, pero también de motivar a los aprendices a seguir con la dinámica del cuestionamiento constante y del aprendizaje respecto del mundo que lo rodea.

En el caso de la historia, el involucramiento de los alumnos con el aprendizaje implica el empleo de herramientas didácticas, así como la preparación del docente en particularidades de la pedagogía como ciencia de la educación, esto con el fin de que exista calidad en el aprendizaje de la historia como la explicación del devenir de la humanidad. Para ello, el primer paso es analizar lo que se entiende como historia, así como el propósito de enseñar y de que ésta sea enseñada, para ello, es importante reflexionar en torno a lo que el docente entiende por historia, lo que comprende como la utilidad de la historia y el sentido que le da al estudio de la historia, primero para sí mismo, después el sentido que al que quiere dirigir a la sociedad.

La historia que entendemos, la historia que enseñamos…

Desde tiempos remotos, el ser humano se ha preguntado acerca de los orígenes de sí mismo y el mundo que lo rodea, de ahí que las diferentes ciencias busquen disipar las interrogantes propias de cada área para llegar a un conocimiento parcial de la realidad que le atañe a la humanidad. La Historia —con mayúscula— como ciencia y la historia —con minúscula— como el relato del devenir de la humanidad no son la excepción; no obstante, la difusión y la enseñanza de la historia, que son las formas en las que el quehacer de los historiadores llega a un espectro más amplio de la población, obedecen y han obedecido a través del tiempo a distintos intereses para divulgar el saber histórico.

Una primera interrogante para aquellos que nos dedicamos a la enseñanza de la historia es la razón por la cual emprendemos la complicada labor de historiar, y más complejo aún, cuál es la razón que nos lleva a compartir el quehacer del historiador a través de la docencia. Si se quiere profundizar más en el cuestionamiento del quehacer profesional como historiadores docentes, sería conveniente que nos interrogáramos acerca de la historia que estudiamos y de la historia que compartimos.

Como primer punto, hay varias y variadas respuestas de la razón de historiar. Luis González (2007, p. 53- 75) plantea que hay una múltiple utilización

de la historia, de la historia como un saber enciclopédico, es decir, como la búsqueda del placer de conocer a través de un viaje las costumbres, las usanzas, los caminos, las visiones de tiempos de antaño. Esta visión, aunque no está peleada con el empleo de la historia crítica, podría limitar su impacto social a solamente un saber almacenado y que se mantiene en el bagaje personal solamente por satisfacción.

Asimismo, la función de la historia como piedra angular de la unificación nacional se ha considerado alrededor del siglo XVIII, primero en Europa y posteriormente en América, puesto que al explicar un pasado común —muchas veces heroico— se dio legalidad, fundamentos y fuerza a las monarquías en primera instancia, pero también a los movimientos revolucionarios que tuvieron lugar en el centro de Europa y durante el siglo XIX en América (Sagastume, 2005).

Ahora bien, bajo la premisa de que "la historia es una pieza más de ideologización" (Lombardi, 2000, p. 11) se hace hincapié en el papel que el razonamiento y el pensamiento histórico mantiene en los sujetos que se apropian de él, razón por la cual, al impartir un currículo de historia es importante fijar la postura historiográfica del profesor, quien tiene el papel de combinar el ejercicio de la memoria, que es relevante para un desarrollo cognitivo, con la aplicación de éste para la construcción de un conocimiento, un aprendizaje significativo, pero, sobre todo, para la aplicación de éste en el contexto social en el que los sujetos se desarrollan.

Esto se refiere a la Historia como un saber que implica el duro quehacer del escudriñamiento social que puede asemejarse, según el mismo González, "a una novela policiaca" (2007, p. 55), lo cual implica la búsqueda de fuentes, de testimonios, de elementos probatorios para develar los misterios que la realidad social, por más dura que ésta sea; se pretende que "cuando el pasado pesa, se procura romper con él, se trata de evitar que sobreviva o regrese" (2007, p. 59). En palabras de José Joaquín Blanco (2007, p.76- 85), la historia implica un avance en la interpretación del mundo para transformar a la sociedad políticamente, para defender principios, causas sociales, para denunciar. Y sí también por el placer de saber, de transformar a la sociedad desde la creatividad de dar a entender el mensaje del contexto presente a partir de la formación del pasado.

También, entre las funciones y las funcionalidades de la historia está la historia pragmática, la que enseña (Pereyra, 2007, p. 13) la que estudia el movimiento del pasado como un maestro para no cometer los errores que ya se han cometido, aquella que funge como guía para la acción, la que, según Marx vincula la comprensión y el análisis del presente a través del pasado, que invita a pensar históricamente, a generar un conocimiento social a partir del análisis de los elementos que forman una coyuntura (2007. p. 28).

Por otra parte, la historia de bronce, o la historia de los grandes héroes, es la que ha forjado las identidades de los distintos Estados a través de las obras de personajes destacados, que durante el siglo XIX —fiel testigo de la profesionalización de la Historia y de la formación de los grandes Estados Nación en América y Europa— apeló a la construcción de las grandes figuras políticas y sociales para dar legitimidad al Estado, siguiendo los ejemplos de Plutarco y Polibio (González, 2007, p.64), quienes destacaron las cualidades de los grandes emperadores y militares en Roma para presentar al Imperio como invencible, fuerte e impenetrable. Ahora bien, esta aplicación de la historia puede caer en un quehacer tendencioso y poco objetivo al contraponer los héroes contra los villanos, sin llegar al discernimiento que puede conllevar la neutralidad.

Ahora bien, la cientificidad de la historia, o la historia científica, que toma en cuenta los datos, los registros, los elementos cuantitativos sirve de soporte estadístico para las otras ciencias sociales, para la economía, la sociología, la política como un arsenal de registros de datos y explicaciones materialistas que sirven para un análisis tangible para la sociedad, para el escudriñamiento de las coyunturas en términos de sistema y Estado.

En cualquier caso, se puede apelar al carácter de la historia como una invitación al placer de conocer el mundo en el que vivimos, la esfera social en la que nos desarrollamos como seres humanos. Una invitación al discernimiento y al poder de saber, de conocer y de enarbolar valores de respeto, de colaboración, de coordinación, de defensa y de justicia.

Bajo el entendido de que parte del quehacer de los historiadores es dotar de un sentido significativo —para ellos y para la sociedad—al estudio de la historia, si se considera que una de las vías de ejercicio profesional del historiador es la docencia, es decir, la enseñanza vista como una forma honesta de mantener un *modus vivendi*, pero también como la oportunidad

de compartir los saberes adquiridos, como una manera en la que la muchas veces pretendida erudición puede dotarse de un sentido humano, y a través de la interacción en el aula, se puede llegar a los estratos de la población que no necesariamente eligieron un quehacer afín, o bien, la misma labor del historiador como actividad profesional, es pertinente disertar acerca de la historia que se enseña y que se aprende.

La enseñanza de la historia en México a través del tiempo

En el caso de México, la historia como materia escolar o de instrucción ha permanecido en el currículo desde 1854, con la expulsión de Antonio López de Santa Anna y la necesidad que se tenía en aquellos entonces de llegar a una estabilidad política y social en el país. La educación en esos entonces fungió como la apuesta central para sensibilizar a la población y para manifestar los requerimientos de esta a través de los valores del nuevo Estado, los valores que debía poseer un ciudadano ideal. Según los lineamientos del contexto de mediados del siglo XIX, la historia quedó dentro de los programas de estudio como la piedra angular para forjar a los hombres que dirigirían al país hacia un engrandecimiento, de hecho, quedó con una cláusula de obligatoriedad dentro de los planes de estudio de educación básica en la redacción de la Constitución de 1857. (Vázquez, 1975) Para 1867 que la Escuela Nacional Preparatoria abrió sus puertas y la educación secundaria para mujeres en la Secundaria para Señoritas, quedó reglamentada, en los ambos casos, la existencia de la historia como parte del tronco común educativo. (Larroyo, 1988)

Sin embargo, los intelectuales y políticos de la época habían tomado posturas en torno al papel de la historia como parte del currículo en la instrucción básica. Por una parte, Carlos María de Bustamante sugirió que el énfasis del aprendizaje de la historia debía cernirse sobre la historia antigua, sobre las raíces nacionales que darían un sentimiento patriótico. En contraste, Lorenzo de Zavala pugnó por la enseñanza de la historia a partir del movimiento de independencia como un reforzamiento de la nacionalidad a partir de la libertad y de la identidad propia. Valentín Gómez Farías, a partir del

Plan General de Estudios manifestó la necesidad de estudiar la historia nacional como un recordatorio de la manera en la que México llegó al progreso.

Asimismo, para la segunda mitad del siglo XIX, escritores, historiadores y políticos como Manuel Payno, Guillermo Prieto, Vicente Riva Palacio, José María Vigil, José Rosas y Tirso y más tarde Justo Sierra y Enrique Rébsamen entre otras figuras decimonónicas, argumentaron a favor de una u otra idea de la historia para la enseñanza.

Primero, Manuel Payno a través de su obra *Compendio de la historia de México*, se refirió al carácter catequético de la historia nacional al mostrarla como una serie de saberes cuyo papel al ser aprendido de memoria a través de cuestionarios incluyó un carácter antihispanista y a favor del pasado indígena como un recordatorio de la grandeza nacional. Del mismo modo, Guillermo Prieto, a través de sus *Lecciones de historia patria* también manifestó la carga cultural que las culturas y los elementos prehispánicos aportaron a la formación de la Nación.

En contraposición, José María Roa Bárcenas y José María Vigil apoyan el estudio de la historia nacional en los estudios de la época colonial, como símbolo de avance contra la barbarie prehispánica. Vigil (Ortega y Medina, 2001, p.317) se refiere a la interpretación de la historia como una educación significativa, que conlleva el análisis de datos, fuentes, del autoconocimiento y lo expresa de la siguiente manera:

> Los pueblos no se construyen *a priori*; los pueblos no pueden prescindir de su pasado, única base para conocer el presente y preparar el porvenir; de donde sigue, naturalmente, que ninguna ignorancia puede ser más funesta que la que recae en los asuntos que le conciernen. Lo mismo puede decirse respecto a México, nosotros no solamente pedimos la instrucción para todos, sino que la instrucción sea el instrumento que convierta a todos los hombres de este país en hombres y ciudadanos.

Más tarde, en 1889, con Porfirio Díaz en la presidencia, Justo Sierra preside el Primer Congreso Nacional y Enrique Rébsamen como el vicepresidente se fija la importancia de la historia como la pieza clave para la formación de la unidad nacional, de tal suerte que a los niños entre 4 y 6 años comenzó a impartírsele como parte de la educación primaria, es decir, desde la instrucción

inicial. El aprendizaje de la historia representó, según José Rosas y Tirso "enseñar a los hombres presentes y futuros a practicar el bien para conseguir la felicidad". (Sierra, 1989)

A principios del siglo XX, las disertaciones en torno a la enseñanza de la historia se diversificaron aún más. Martín Luis Guzmán enunció que la historia se enseñaba con base en las divisiones provenientes del extranjero, mientras Manuel Gamio se refería a ella como "un bagaje de experiencias". (1994, p.67)

Asimismo, la lucha armada de la revolución y posteriormente la proliferación de instituciones que dieron forma a la nación trajeron consigo la necesidad de enraizar de una manera firme las bases sociales, políticas e ideológicas del México contemporáneo, por ello, a partir de 1921 que desapareció la Secretaría General de Educación y se transformó en la Secretaría de Educación Pública al mando de José Vasconcelos, quien fomentó la enseñanza de una historia maniqueísta, de distancia entre los buenos y los villanos (Vázquez, 1975, p. 87).

Esta visión de contrastes entre los personajes o los momentos históricos de la vida nacional se reforzó a través de los programas de enseñanza de la educación socialista, implementada por Lázaro Cárdenas en el Plan Sexenal. En dichos planes se fomentó el descrédito del periodo colonial y el realce de la coexistencia de las culturas mesoamericanas. En la configuración ideológica del cardenismo, el indigenismo fungió como el eje central de la idea de nación, no sólo en las aulas, sino también en el arte y en la cultura popular; además de considerar a la historia como la base para el estudio de la economía.

Al terminar el sexenio de Cárdenas, Manuel Ávila Camacho dio seguimiento a la política de Unidad Nacional, con el fin de encaminar los esfuerzos por lograr la estabilidad del país, por culminar con el funcionamiento de instituciones fuertes y útiles para los mexicanos y para promover una fuerte identidad nacional. Las medidas características del régimen de la Unidad Nacional repercutieron en la educación y, desde luego, en la enseñanza de la historia. A través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública, los planes de estudio favorecieron la idea de la historia indigenista como base de las raíces nacionales y el énfasis en las figuras de los héroes nacionales como un modelo a seguir por las generaciones de niños que ingresaban a la escuela.

Este apoyo a las ideas nacionalistas con base en el indigenismo y en la figura de los grandes héroes que murieron como patriotas fue reforzada por el supuesto hallazgo de los restos de Cuauhtémoc por Eulalia Guzmán, aunado al empleo de los libros de texto gratuito como apoyo didáctico al temario y a la divulgación de los valores aceptados dentro de la nueva dinámica nacional (Ríos, 2014).

Con los sexenios de Adolfo López Mateos y de Gustavo Díaz Ordaz se puso en marcha el Plan Nacional de Once Años con Jaime Torres Bodet como el secretario de educación. Con este plan se amplió la cobertura educativa y se renovaron las técnicas de enseñanza en las diferentes áreas de los niveles educativos. En el caso de la asignatura de historia, la línea a seguir dirigió los programas hacia el reforzamiento de los valores cívicos por medio de los ejemplos de los grandes héroes de la nación.

Más tarde, con la política del Desarrollo Compartido en las décadas de 1970 y 1980, desde 1976 hasta 1994, el enfoque de la historia como disciplina a enseñar se basó en el entramado de una asignatura de ciencias sociales, en la que se englobó el temario de historia con geografía y educación cívica. Esto cambió hasta los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León, en los que la configuración de los programas de estudio remitieron a un estudio más completo de la historia internacional y a una visión neutral de la historia nacional, en la cual se suprimió la preferencia por algún periodo histórico y los temas tuvieron una concordancia entre la primaria y la secundaria. En este plan de estudios se distribuyó el programa de los tres años de secundaria según la división positivista o clásica, es decir, con la enseñanza de la historia antigua y medieval en primer grado y los temas de historia moderna y contemporánea en segundo grado, mientras que tercer grado se dedicó al análisis de la historia nacional. Los seis años de primaria se enfocaron a las nociones básicas de tiempo, espacio y actores históricos para la comprensión del devenir nacional (Ríos, 2014).

Finalmente, en las reformas educativas de los años 2004, 2006, 2011, 2013 y la más reciente, 2015, se da una visión de la historia tanto nacional como internacional con un hilo conductor que pretende enganchar los planes de estudio de los dos niveles de educación básica con la educación media superior; no obstante, debido a la reducción del curso de historia universal 1, que en el plan de estudios de 1994 contemplaba el estudio de la

historia antigua y medieval, el programa reformado acota el estudio de la historia a los periodos moderno y contemporáneo en secundaria. La educación primaria, por otra parte, comprende los contenidos de las nociones básicas de la historia, como el tiempo y el espacio, así como los conceptos básicos de la historia antigua y medieval en el temario de historia universal (Ríos, 2014).

En otras palabras, la justificación de la existencia constante de la asignatura obedece a los intereses del Estado de mantener una idea de patriotismo, valores, aspiraciones y de una memoria colectiva que da identidad a la población, en este caso, de México. tiene un carácter moralizador y catequético que da cuenta de un pasado que pretende darse a conocer, pero que es recomendable, como profesor de historia, criticar y analizar para el quehacer frente a las aulas.

Los retos actuales de la didáctica de la historia

A pesar de los esfuerzos dirigidos por innovar en los currículos de historia en los diferentes programas de estudio no han logrado que los índices más altos de reprobación los lleve la materia de historia, junto con las materias de ciencias exactas. Según cifras de la Secretaría de Educación Pública, historia es la segunda materia con más altos índices de reprobación después de matemáticas. Esto se adjudica al desinterés que los alumnos muestran ante temarios que les son ajenos, impropios e inaplicables en la vida diaria (MacMasters, 2013), a la descripción mecanicista de fechas, datos, personajes y lugares o bien, al desapego que en muchas ocasiones los historiadores que aspiran a otro tipo de trabajo manifiestan al quehacer como docentes.

No obstante, al tratar temas de educativos, docentes, o bien, de enseñanza, es imposible dejar de lado conceptos como la didáctica, cuyo significado etimológico proviene del vocablo griego *didasco*, que significa “enseñar” y se relaciona con las palabras *didascalo*, que quiere decir “enseñante” o “el que enseña” y de las cuales la raíz *didas* se refiere a la enseñanza y *kene* al “arte”, es decir, la didáctica se refiere al arte de enseñar; aunque también se puede definir como “el conjunto de proceso y técnicas que facilitan el proceso de enseñanza – aprendizaje”. (Carretero, 2004, p. 89)

En el caso de la didáctica aplicada a la historia como parte de la estructura del historiador como docente, ésta plantea una serie de herramientas encaminadas a la comprensión de los saberes históricos. Dichas herramientas pueden valerse de visitas a museos, la lectura de textos no académicos, como novelas, cuentos de ficción, el cine, juegos, entre una infinidad de elementos que requieren de la creatividad del profesor de historia. (Ríos, 2014, p. 53)

Para cumplir un papel completo como docente, el historiador en el papel de profesor debe considerar factores que inciden en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como la edad de los estudiantes a los que va dirigida su clase, las condiciones socioeconómicas que los rodean, así como las políticas institucionales del lugar donde labore, las innovaciones de otras disciplinas como la pedagogía y la psicología y el papel que hoy en día juega la tecnología. En palabras de Mario Carretero (2005, p. 58) se considera que:

> Si la evolución de la historiografía ha sido importante en las últimas décadas, no ha sido menos el desarrollo de las ciencias de la educación, de la psicología del aprendizaje, de la investigación y experimentación educativa… la relación entre investigación epistemológica e investigación didáctica se presenta hoy como una necesidad imperiosa, en la que, lejos de enfrentamientos e incomprensiones, es preciso buscar el camino de intersección y traducir todo ello en estrategias docentes oportunas.

Esto forma parte de los retos complementarios que el historiador en su papel de docente adquiere en el momento de armar planeaciones didácticas, secuencias de clase, actividades y dinámicas para llegar a un buen resultado con los alumnos que atienden su clase, puesto que el quehacer educativo requiere de innovación constante, de creatividad y de dirección constante.

En otro orden de ideas, así como el historiador tiene la necesidad y la tarea de dotar de sentido la explicación histórica más allá de la colección de datos, fechas, lugares y personajes, en el caso de que su quehacer laboral sea la docencia, tiene también el ardua labor de hacer llegar esa significatividad a los educandos por medio de estrategias didáctica.

Desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje significativo se entiende como la reconstrucción del bagaje que el alumno ya posee a partir de la corrección de los conceptos erróneos que tiene asentados; sin embar-

go, para conseguir un aprendizaje significativo se requieren tres elementos: conocer los conocimientos previos del alumno, la disposición del educando y los contenidos del aprendizaje. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 31)

Aunado a esto, la significatividad del conocimiento viene de la mano de elementos como la lógica en la presentación de los contenidos, la delimitación de los mismos contenidos en función de ponderaciones, jerarquizaciones, interrelaciones, la aplicación de los conocimientos previos, el establecimiento de puentes cognitivos, es decir, ideas generales que puedan orientar al alumno hacia la deducción o a la inducción de ideas generales para integrarlas de forma significativa. De este modo, los contenidos significativos, adquiridos por recepción o por descubrimiento serán más estables que los conocimientos adquiridos por memorización, e incluso por medio de otros paradigmas educativos como el conductismo. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 31 – 34)

De este modo, se puede deducir que parte de la tarea actual de los profesionistas que se dedican a la enseñanza de la historia es el ordenamiento, la síntesis, el entramado y la exposición de los contenidos con las miras de que el aprendizaje de la historia y su aplicación conlleven un sentido, un significado. Todo esto combinado con el papel motivador que el profesor, ante los retos de la educación del siglo XXI, mantiene firmemente.

Bajo esta premisa, la persona que enseña la historia se ve involucrada con otra tarea, que implica el convertir a la historia en un quehacer asequible para los estudiantes, el transformar los términos especialmente académicos en saberes cercanos, accesibles y gratos para quienes reciben la información. Andrea Sánchez Quintanar (2002, p. 25) menciona que el emplear el vocabulario accesible ante los alumnos no es motivo de quitar la cientificidad a la enseñanza de la historia.

La comprensión de los saberes, no solamente referentes a la historia, sino a los saberes en general, conlleva a la motivación, si bien no para llegar a una educación profesional centrada en el objeto de estudio, sí para la apropiación, la aplicación y el disfrute de los saberes. La motivación, del latín *moveeé*, significa poner en movimiento e implica los “impulsos y fuerzas que nos llevan a actuar de la manera que lo hacemos” (Woolfolk, 1993, p. 330). Esto implica un proceso biológico, emocional, afectivo y físico que

determinan la planificación y la acción del sujeto (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.53 – 55).

Para el enfoque constructivista, la motivación implica la búsqueda de significados, sentidos y satisfacciones respecto a lo que se hace, en este caso, son respecto a lo que se aprende, en acciones cuyos ejecutores toman un papel activo en la regulación de su comportamiento, pero también en la promoción para realizar las metas planteadas. (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 43-55)

En el caso de la enseñanza de la historia, quien despierta esa motivación, en la mayoría de las ocasiones, es el docente, la persona encargada de encaminar a los educandos a llegar a esa motivación y a la construcción —o reconstrucción— de los aprendizajes significativos.

Esto se puede lograr por medio de estrategias en las que al alumno se le muestren las herramientas y la forma de trabajo del historiador más allá del dictado de clase mecanicista y obsoleto, en las que haya un reciclaje del conocimiento, en las que el alumno vea reflejado su quehacer presencial, cotidiano y su contexto histórico, político, social y cultural en el aprendizaje de la historia para que entienda su utilidad y el enriquecimiento que ella trae consigo.

En resumen, la tarea del profesor de historia y las exigencias de la sociedad contemporánea en el aula indican que uno de los factores que han alejado a la asignatura de historia de las preferencias de los alumnos es la falta de motivación y empatía histórica, así como el desinterés y la falta de vinculación con un quehacer práctico.

Conclusiones

La historia ha tenido un lugar constante en la configuración de los programas de estudio alrededor del mundo desde el siglo XVIII como una vía de legitimación de gobiernos —monárquicos o liberales—, o bien, como un camino hacia las revoluciones políticas y sociales que han enmarcado el devenir europeo, americano y oriental; no obstante, en la esfera nacional a partir del cambio de vida política que México experimentó a principios del siglo XIX, el objetivo de enseñar historia ha cambiado conforme han cambiado

los intereses de los intelectuales y de los gobernantes a través del tiempo, desde la instrucción para dar sustento ideológico y legal a los mandatos de las facciones en pugna, hasta la conformación de una identidad nacional, o como el camino del reconocimiento de la multietnicidad existente en territorio mexicano.

Es por ello que la persona que cumple con el papel de profesor de historia debe mantener una idea de la historia propia y fundamentada, para dar un orden y una secuencia a los temarios de la asignatura. Asimismo, para enseñar historia, es necesario dotar de un sentido, de un propósito al quehacer histórico, con el fin de establecer las miras del acervo personal, pero también las miras del proceso de enseñanza que se dirige.

Ahora bien, el reto para los docentes de la materia de historia es complejo, puesto que en el contexto en el que se desarrollan los estudiantes preuniversitarios existen un sinnúmero de detractores para el aprendizaje científico o filosófico, por ello, para generar un cambio en la percepción que gran parte de los estudiantes tiene de la materia, como un bagaje inerte y carente de utilidad práctica, se requiere de creatividad para lograr el encaminamiento de los educandos a la construcción —o reconstrucción— de los saberes a través de estrategias didácticas que conlleven a un aprendizaje significativo, un aprendizaje útil y práctico que conlleve la revalorización del saber histórico y que lo dote de un sentido útil, práctico y valorado, que invite a las nuevas generaciones de apropiarse del conocimiento histórico, a practicarlo y a disfrutarlo.

Para encaminar los esfuerzos docentes a una enseñanza de la historia prudente y constructiva, es importante el sustento de un concepto de la historia y el otorgamiento de uno o varios sentidos hacia el conocimiento de la ciencia social que estudia el desarrollo de la humanidad a través del tiempo.

Referencias bibliográficas

Blanco, J. J. El placer de la historia. *Historia ¿para qué?* (22° Edición). México, México: Siglo XXI Editores.

Cantón, I. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Alcalá, España: Editorial CCS.

Carretero, M., Voss, J. F. (2004). *Aprender a pensar la Historia*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ediciones.

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para una un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (Tercera Edición). México, México: Mc Graw Hill.

Gamio, M. (2002). *Forjando Patria*. México, México: Editorial Porrúa (Colección Sepan cuántos... no. 13).

González, L. (2007). De la múltiple utilización de la historia. *Historia ¿para qué?* (22° Edición). México, México: Siglo XXI Editores.

Larroyo, F. (1975). *Historia comparada de la educación en México*. México, México: Editorial – Porrúa.

Ortega y Medina, J. (2001). *Polémicas y ensayos en torno a la historia*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pereyra, C. Historia, ¿para qué? *Historia ¿para qué?* (22° Edición). México, México: Siglo XXI Editores.

Ríos Aldana, A. P. (2014). *Historia en las Aulas: ¿Cómo se enseña la historia en las secundarias públicas del Distrito Federa*l? [Tesis de licenciatura]. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México

Sánchez Quintanar, A. (2002*). Reencuentro con la Historia: Teoría y praxis de la enseñanza en México*. (Tercera Edición). México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sierra, J. (1986). *Evolución política del pueblo Mexicano*. México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vázquez, J.F. (1975) *Nacionalismo y educación en México*. México, México: El Colegio de México.

Woolfolk, A. (1993). *Psicología educativa*. (Tercera edición). México, México: Pearson.

Artículos

MacMasters, M. (2014). Patricia Galeana pide revertir el número de estudiantes reprobados en historia. En La Jornada en Línea. Recuperado de: http://www.jornada.unam.mx/2013/05/14/cultura/a05n2cul (consultado: 20 de febrero de 2017).

Sagastume Paiz, T. (septiembre 26, 2005). Conflictividad en la memoria y en la enseñanza de la Historia. En "Enseñanza de la Historia" Seminario Internacional. Memoria e Historia en Homenaje a Myrna Mack. Recuperado de: https://www.academia.edu/Documents/in/Ensenanza_de_la_historia. (Consultado el 3 de junio de 2017).

Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la historia. Consideraciones Generales. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado en: file:///C:/Users/Paola/Downloads/La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20historia%20%20consideraciones%20generales.pdf. (Consultado el 3 de junio de 2017).

“Estudiar es trabajar”: Educación y enseñanza de la Historia en los artículos periodísticos de Gregorio Torres Quintero

Irma Guadalupe VILLASANA MERCADO
Edith ARENAS CASTREJÓN
// Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas

Irma Guadalupe Villasana Mercado, Perfil PROMEP, Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad de Colima. Sus líneas de investigación son historia de la prensa en México en el siglo XX, historia intelectual y de los conceptos, teoría literaria y lingüística aplicada. Ha publicado recientemente “La recepción del concepto de cultura de Ortega y Gasset en México: El caso de Taller de Estilo y *Estilo, Revista de Cultura* (1945-1961)” (en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2015) y el capítulo “Redes intelectuales y circulación de bienes culturales: Ábside. Revista de Cultura Mexicana, 1937-1938” del libro *Redes intelectuales transnacionales en América Latina durante la entreguerra* (Miguel Ángel Porrúa, 2016). ivillagrana@hotmail.com

Edith Arenas Castrejón, Licenciada en Educación Primaria, por la Escuela Normal Experimental “Salvador Varela Reséndiz”, estudiante de la Maestría en Educación Histórica, del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas.

Realiza actualmente una investigación centrada en reconstruir el concepto de ciudadano en *Lector infantil mexicano* de Gregorio Torres Quintero desde el enfoque de la Historia intelectual, bajo la asesoría de la Dra. Irma Guadalupe Villasana Mercado. educativoisr@hotmail.com

Resumen // Dentro de los ejes centrales de la Historia de la educación: la legislación educativa, la realidad educativa y las teorías pedagógicas, este trabajo se ubica en el último, dado que pretende indagar las ideas pedagógicas hegemónicas y las opuestas a ellas dentro del campo educativo en una época específica. Los conceptos pedagógicos, desde el de "educación", no se entienden como construcciones atemporales, sino como unidades semánticas y pragmáticas que responden a una sociedad específica. Por ello, resulta relevante, en el marco de la Historia de la educación, estudiar las distintas concepciones de un término e indagar por los factores que sustentan dichas variaciones.

Dado que durante el siglo XIX la educación fungió en los Estados-nación latinoamericanos como un medio para consolidar la formación y la modernización de los mismos, para controlar e infundir el libre sometimiento de los ciudadanos al Estado, como ya antes había propuesto Rousseau, y, por ende, formar individuos capaces de responder a las demandas de la paulatina industrialización, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la concepción de educación en la obra pedagógica y periodística de Gregorio Torres Quintero, en el Porfiriato tardío, y determinar si dicho ideario pedagógico era o no consonante con el discurso hegemónico vigente; asimismo, evidenciar el lugar que la enseñanza de la Historia ocupaba dentro de dicha noción. Aquí la aportación central es ahondar en los estudios críticos en torno a la labor intelectual de Torres Quintero.
Palabras clave // Historia de la educación, Historia de los conceptos, Porfiriato, Educación.

0. Introducción

Dentro de los ejes centrales de la Historia de la educación: la legislación educativa, la realidad educativa y las teorías pedagógicas, este trabajo se ubica en el último, dado que pretende indagar las ideas pedagógicas hegemónicas y las opuestas a ellas dentro del campo educativo en una época específica. Los conceptos pedagógicos, desde el de "educación", no se entienden como construcciones atemporales, sino como unidades semánticas y pragmáticas que responden a una sociedad específica. Por ello, resulta relevante, en el marco de la Historia de la educación, estudiar las distintas concepciones de un término e indagar por los factores que sustentan dichas variaciones.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la concepción de educación en la obra pedagógica y periodística de Gregorio Torres Quintero, en el Porfiriato tardío, y determinar si dicho ideario pedagógico era o no consonante con el discurso hegemónico vigente; asimismo, evidenciar el lugar que la enseñanza de la Historia ocupaba dentro de dicha noción. Por ello, primero se presentan las ideas pedagógicas dominantes en el Porfiriato; luego, se interpretan en este espacio algunos de los artículos compilados por Hernández Corona (2004) en *Tesis pedagógicas*.[1]

Entre los trabajos existentes en torno a su obra los más valiosos se han centrado, por un lado, en recuperar y compilar sus trabajos publicados en diversas publicaciones periódicas como es el caso del rescate hemerográfico hecho por Rodríguez Álvarez y Herrera Guerrero (2008) y Hernández Corona (2004a) y, por otro, en realizar su biografía intelectual (Ver Romero Aceves, 1975; Hernández Corona, 2004b; Rodríguez Álvarez, 2014). Aquí la aportación central es ahondar en los estudios críticos en torno a la labor intelectual de Torres Quintero desde la Historia de los conceptos, como una herramienta teórica de la Historia de la educación. Este texto representa una contribución modesta a la comprensión del emblemático pedagogo colimense.

[1] Esta antología representa una fuente fundamental para historiar el pensamiento de Torres Quintero, ya que el compilador Hernández Corona reúne ahí los artículos que el pedagogo colimense publicó en diarios decimonónicos como *El Eco de la Escuela* (1886-1889), *La Educación Moderna* (1882-1885) y *La Educación Contemporánea* (1885-1910).

1. La Historia de los conceptos como una herramienta teórica de la Historia de la educación

Guichot Reina (2006) plantea la dificultad de delimitar el objeto de estudio y el proceder teórico metodológico de la Historia de la educación, dada la complejidad inherente dentro del hecho educativo y el concepto mismo de educación. La Historia de la educación aborda desde la comprensión de los paradigmas pedagógicos vigentes en una época, las instituciones educativas y sus actores hasta las mentalidades y las prácticas educativas formales e informales en una sociedad determinada. En síntesis, "estudia diacrónicamente una parcela de la actividad y del comportamiento humano, la actividad de educar, sin descuidar que se trata de una actividad inserta en un todo más amplia que la condiciona sistemáticamente" (Guichot Reina, 2006, p. 13).

Por ello, Guichot Reina afirma que el historiador de la educación ha de dar "un tratamiento interdisciplinar" a su objeto de estudio, dado que el hecho educativo no puede comprenderse al margen de otros campos sociales, como el político, el económico y el cultural, ni del devenir. Asimismo, enfatiza la relevancia de indagar las por ella llamadas enunciaciones en torno al campo educativo que legitiman o deslegitiman determinadas prácticas educativas. Por ello, aquí se propone que la Historia de los conceptos es una enfoque teórico auxiliar para llevar a cabo investigaciones dentro de la Historia de la educación, dado que permite comprender la complejidad inherente al proceso de producción, circulación y recepción de los conceptos en un momento específico. Esta percepción se debe, en parte, a que como la Historia conceptual deriva del giro lingüístico en los estudios historiográficos prioriza el lugar que ocupa el discurso como medio de circulación de las concepciones que sustentan un sistema político, filosófico y, por supuesto, educativo también, llamadas por White (1992) como *modelizaciones*.

El denominado giro lingüístico, acaecido en los sesentas, dentro de los estudios historiográficos, es definido como el cambio en la forma de hacer y pensar la Historia por influencia de las teorías lingüísticas semánticas y pragmáticas, como la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, la gramática del discurso de Foucault y Van Dijk y el deconstruccionismo de Derrida (Dosse, 2007), así como de los enfoques hermenéuticos contemporáneos de filósofos como Gadamer. Frente a la Historia de las ideas o de las mentalidades,

en que la Historia es definida como hechos, y las ideas como construcciones abstractas y atemporales, a partir del giro lingüístico, la Historia es entendida como un discurso del pasado que, como otros actos de habla, responde a determinadas directrices ideológicas.

En este tenor, la Historia conceptual, inaugurada por Koselleck, pretende estudiar los conceptos fundamentales del pensamiento occidental y sus variaciones semánticas y pragmáticas con un enfoque diacrónico y sincrónico, dado que parte del supuesto de que los conceptos son actos de habla que responden a una situación comunicativa determinada y, por ende, ellos, sus significantes y significados varían de acuerdo a la realidad que representan y/o crean y a las intenciones ideológicas de los sujetos discursivos. "La historia conceptual se pregunta cuándo, dónde, por quién, para quién y cómo se conciben determinadas intenciones o estados de cosas" (Koselleck, 2012, p. 46). Desde una perspectiva lingüística y antropológica, propone que los conceptos son indispensables para comprender e incorporar "las experiencias pasadas tanto en nuestro lenguaje como en nuestro comportamiento" (p. 29); en específico, los fundamentales son *insustituibles*, porque sin ellos no es posible la construcción de una sociedad, y *polémicos*, dado que dentro de distintos campos sus diversos agentes pretenden posicionar un significado de ellos como hegemónico.

Si bien Koselleck no precisa el proceder metodológico de la Historia de los conceptos, apunta que los conceptos fundamentales se construyen como una red conceptual y para reconstruirla es necesario interpretar en distintos niveles (léxico, sintáctico, semántico y pragmático) los discursos, ya que los conceptos pueden aparecer o no como vocablos explícitos. Señala: "queremos peguntarnos por el uso de la palabra, por lo que produce su uso" (p. 95). Así, la historia conceptual presenta "qué, de qué manera, en qué momento y por qué se plasmó lingüísticamente en un concepto" (p. 296).

Para Guichot Reina (2006), el giro lingüístico ha provocado, dentro de la Historia de la educación, una apertura a sujetos excluidos de la Historia como la infancia y la mujer, la aplicación de teorías y metodologías de otras áreas del conocimiento, como la lingüística y la hermenéutica, una perspectiva microhistórica y, sobre todo, "la comprensión del lenguaje como elemento de organización (y no sólo de descripción) de fenómenos sociales y educativos" (2006, p. 48). Ello supone "una vuelta al interés por la historia

del pensamiento pedagógico pero donde la mirada se fija en la construcción, difusión y recepción de los discursos en el tiempo" (p. 50).

Así la Historia de los conceptos, como una herramienta de la Historia de la educación, permite reflexionar sobre la construcción del hecho educativo como un discurso y ubicar dicho acto de habla dentro de distintos contextos, comprender el proceso de producción, circulación y recepción de las ideas pedagógicas. Aquí, entonces, ayuda a comprender los conceptos de Educación e Historia en la obra de Torres Quintero.

2. La noción de educación en el Porfiriato

Los siglos XVIII y XIX se caracterizaron por la consolidación de los Estados-nación europeos, en que el ciudadano aceptaba al Estado como su ámbito legal. La educación fue una preocupación central de estos Estados, dado que la misma se concebía como un derecho del individuo, un medio para progresar y, sobre todo, controlar e infundir el *libre sometimiento* al Estado, como propuso Rousseau. (Bolaños Martínez, 1981) Esto también aconteció en México. Durante el siglo XIX, los liberales percibieron la educación como el instrumento esencial para legitimar el Estado mexicano. Abogaron por la federalización, obligatoriedad, gratuidad, integridad, laicidad de la instrucción, al menos, en el plano legislativo. El positivismo y el realismo pedagógico fueron el paradigma pedagógico exaltado frente a la tradición humanista y lancasteriana. Sin embargo, fue hasta el Porfiriato que estas aspiraciones liberales se concretaron.

En el siglo XIX liberales y conservadores apostaron por la instrucción para lograr la cohesión del Estado naciente, más la *educación pública* como tal nació con la Reforma Liberal de 1833, en que se retiraba la enseñanza de la potestad del clero y se apostaba por el modelo pedagógico liberal. Sin embargo, los conservadores sabotearon esta reforma apoyados por Santa Anna; la instrucción entonces pasó por un periodo de anarquismo, dado que no había una autoridad oficial asignada para este ámbito; la labor de enseñar fue encargada a la Compañía Lancasteriana, cuyo modelo pedagógico era conservador, autoritario, católico, basado en el método mutuo.

Luego Juárez intentó recuperar el control; no obstante, de nueva cuenta los conservadores se opusieron y urdieron la imposición de Maximiliano de Habsburgo, más su política coincidió con las propuestas de los liberales (Bolaños Martínez, 1981). Había una confusión entre conceptos como libertad de enseñanza, gratuidad, obligatoriedad y laicismo, cuando Juárez asumió otra vez la Presidencia, consideró prioritario legislar al respecto. Aun dentro de los intelectuales liberales había una polémica entre quienes se asumían o no como positivistas. Mientras el liberalismo apostaba por el libre intercambio de mercancías, la soberanía de los Estados y las libertades civiles y, por tanto, aborrecía el despotismo, el positivismo apelaba por el sometimiento a la autoridad estatal, para asegurar el progreso; en este sentido la libertad de enseñanza era vista por los primeros como positiva; por los segundos, negativa y hasta destructiva.

Barreda introdujo el positivismo a México en oposición al modelo lancasteriano; afirmaba que "en la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia" (Bolaños Martínez, 1981, p. 31). Ante la oposición al modelo lancasteriano, los liberales apostaron por el *realismo pedagógico*, que partía de que "las cosas debían mostrarse a los educandos antes que las palabras" (Bolaños Martínez, 1981, p. 35) y de la aplicación del método científico, así se dejaba de lado la formación humanista.

Desde que ascendió al poder en 1876 Porfirio Díaz impulsó la educación como un mecanismo central para asegurar la modernización del país y la estabilidad política. Dio continuidad al proyecto liberal. En su gestión la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública tuvo bastante relevancia. En ella colocó a quienes consideraba los intelectuales más capaces en instrucción como Protasio P. de Tagle y Joaquín Baranda. Además, avaló el proyecto de enseñanza objetiva de Rébsamen y Carrillo, iniciado en la Escuela Modelo de Orizaba, en 1883, cuyo propósito era: "dar a conocer al niño las cosas y las acciones del medio más próximas que le rodean; coordinar, corregir y aumentar sus ideas y pensamiento" (Laubscher citado en Larroyo, 1947, p. 327) y formar ciudadanos patrióticos ante la necesidad de unidad nacional. Este proyecto se consolidó gracias a la labor de difusión llevada a cabo a través de la prensa desde publicaciones periódicas como *El Instructor* y *La Reforma de la Escuela Elemental*, dirigidas por Rébsamen y Carrillo, pero también gracias

a la red de intelectuales tejida por ellos con otros pedagogos como el mismo Gregorio Torres Quintero, quien junto con Victorio Guzmán dirigió *La Educación Contemporánea*.

Así, influido por este ideario pedagógico, Tagle, junto con Flores, pugnó por una enseñanza objetiva, por la observación y la experimentación como las bases centrales de construcción del conocimiento; en este proceso el estudiante ya no cumplía un papel pasivo, sino activo. Criticaba la enseñanza humanística basada en el estudio de las buenas letras. Al respecto, Flores afirmaba: "Pudo el hombre vivir muchos siglos, pueden aún muchos contemporáneos subsistir y progresar en ciertos límites sin saber gramática, retórica, etc.; pero su vida sería imposible sin conocimientos científicos" (citado en Moreno y Kalbtk, 1981, p. 49).

Baranda participó en la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en el Distrito y Territorios Federales; de 1889 a 1890 organizó el I Congreso Nacional de Instrucción Pública. Algunos de los acuerdos más relevantes de dicho evento fueron que el Estado avaló un laicismo neutral; reiteró el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza elemental y unificó la instrucción primaria. Afirmaba que:

> La instrucción pública (…) está llamada a asegurar las instituciones democráticas, a desarrollar los sentimientos patrióticos y a realizar el progreso moral y material de nuestra patria. El primero de esos deberes es educar al pueblo. (Baranda citado en Larroyo, 1947, p. 350)

Sin embargo, pese a la labor de los porfiristas en el plano legislativo, en la realidad la aplicación de dichas reformas fue difícil porque: el régimen Porfirista que si bien propició la modernización en materia económica, de servicios y de comunicaciones en el plano político ejercía el control absoluto y coercitivo; los caciques locales se oponían a la reforma educativa dado que ello implicaba perder algunos de sus privilegios; aunque hubo un aumento al presupuesto designado a la educación, no resultaba suficiente; en el plano discursivo la educación era vista como una vía de emancipación, sin embargo, en la práctica, utilizada para mantener la estabilidad social.

En los albores del siglo XX, por tanto, habrá un descontento entre el grupo de científicos porfiristas y sectores opositores a la dictadura. Entre la élite

intelectual se dio una crítica al modelo pedagógico positivista, sobre todo, en el seno del Ateneo de la Juventud. Para este grupo, el positivismo ya no era funcional, dado que más que libertad había asegurado la constitución de un Estado autoritario (Álvarez Barret, 1981); ellos abogaron por "la vuelta a los orígenes", "la exaltación de los universales", la reivindicación de las humanidades y la restauración de la filosofía.

En el marco del Centenario de la Independencia y consciente de que su régimen se fracturaba Díaz utilizó la instrucción como una bandera para recuperar el control ideológico, por ello, avaló la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y colocó a su cabeza a Justo Sierra. Si, por un lado, Sierra trató de reivindicar el modelo liberal reformista, por otro, instauró un nuevo liberalismo en la enseñanza al introducir el conocimiento histórico y el civismo a la instrucción elemental.

El nuevo espíritu liberal se percibió en el cambio del concepto instrucción por el de educación, vocablo propio de la tradición humanista. Se publicó la Ley de Educación Primaria, en que se enfatizó la educación integral, a la que a la enseñanza física, moral e intelectual se agregaba la estética y la nacional. Por esta última, se entendía "la introducción al estudio de la historia patria, de la geografía elemental de México y del civismo constitucional mexicano", así como "los rasgos necesarios para integrar al ciudadano mexicano y al hombre de México, liberal y progresista" (Álvarez Barret, 1981, pp. 98-99).

El proyecto porfirista no coadyuvó a la constitución de un Estado democrático, sino autoritario, lo que condujo al descontento social y la sublevación. La educación que había servido como un mecanismo para asegurar el sometimiento de los ciudadanos a una élite económica y política, también propició la gestación de una clase media intelectual crítica y de una clase baja consciente, hasta cierto punto, de su estado de marginación social.

El papel del maestro Gregorio Torres Quintero a principios del siglo XX es decisivo para difundir, aunque de forma crítica, este ideario pedagógico del Porfiriato a través de la prensa; afirmaba que "el Estado moderno [...], representante de la sociedad, puede y debe proteger a los niños contra la ignorancia, pues ésta es el obstáculo de todo progreso" (citado en Larroyo, 1947, p. 386), con ello se vislumbraba el concepto que se tenía sobre educación en aquella época, referida como el medio para salir del atraso, por eso era necesario divulgar ideas pedagógicas innovadoras que pudieran ayudar

al progreso del país, pues la lucha interminable de conformar escuelas para atender a un gran número de niños, era todavía un sueño inalcanzable, pues aún se mantenían prácticas religiosas en algunas instituciones y además muchos de los candidatos a asistir a las escuelas las abandonaban o simplemente nunca recurrían a ellas por el hecho de minimizar su valor o retribución.

3. De la *Cenicienta* o la educación como conocimiento científico en la obra de Torres Quintero

Para Santoni Rugiu (2000), si bien el concepto de educación, como otros, es una construcción social, uno de los semas que se mantiene dentro de su significado es que se entiende como el medio para formar un tipo de humano ideal y también como una vía para asegurar el orden social; a través de ella un individuo se apropia de las creencias, los símbolos y las prácticas culturales y sociales de su entorno; por tanto, la comprensión de aquello que significa la educación en una sociedad determinada implica entender, también, el imaginario colectivo en ese momento. A partir de la interpretación de algunas obras de Torres Quintero que Genaro Hernández Corona compiló en *Tesis pedagógicas*, se muestra el papel de la escuela como formadora de hábitos, obediencia, rectitud, diligencia y patriotismo durante el Porfiriato.

Gregorio Torres Quintero fue precursor del método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura y autor de otras obras de gran importancia que le permitieron ser distinguido entre sus colegas, no sólo de su patria chica sino del país e incluso a nivel internacional. Entre los varios puestos que ocupó destacan los siguientes: pedagogo, oficial segundo de la Dirección General de Instrucción Primaria, jefe de la Sección de Instrucción Primaria y Normal, cuando Justo Sierra estaba al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; jefe de la Sección de Instrucción Rudimentaria, entre otros. Además, como se ha mencionado, formaba parte de la red encargada de difundir las premisas de la enseñanza objetiva. A partir de la interpretación de algunos de sus artículos periodísticos, se re-construyen aquí los conceptos de Educación e Historia. Además se explica cómo la concepción de dichas nociones estuvo vinculada con la recepción de ciertos pedagogos, sobre todo, aquellos pensadores europeos vinculados a la llamada

Escuela Nueva, Racionalista u Objetiva. Entre las líneas de sus trabajos se hallan Sócrates, Montaigne, Pestalozzi, Compayré, Spencer, Horner, Fitche.

En consonancia con el discurso hegemónico de la época, en su labor periodística Torres Quintero proponía que la *instrucción* era el medio usado por el Estado para *asegurar el orden social* y propiciar la modernización del país y, por ende, el Progreso. Como pensador moderno, veía al Progreso como el fin último de la humanidad y a los maestros como los impulsores del mismo; en "Las lecciones orales en caricatura" escribió:

> ¡Oh, maestros! ¿No véis el carro del progreso que avanza majestuoso hacia el porvenir? Va henchido de doradas espigas, cosechadas en el campo fecundado de la ciencia por esos admirables segadores que siguen las huellas de Rousseau, Pestalozzi y Froebel. ¡Imitad su ejemplo, no os quedéis a la retaguardia limitándoos a ser simples y pobres Rutas del progreso! ¡Trabajad! (Torres Quintero, 2004, p. 91)

No obstante, en artículos como "La Ley y Reglamento de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios, defectos que la adolecen", publicado en 1896, criticaba que dentro de los documentos normativos no estuvieran claras las directrices pedagógicas a seguir: "¿qué sistema de educación de los reconocidos se establece para las escuelas del Distrito y Territorios Federales? ¿El perfecto? (...) ¿El lancasteriano?" (2004, p. 380). Por ello, centró sus trabajos en responder a dichos cuestionamientos de forma directa o indirecta, a través de la traducción o la reproducción de la obra de los pedagogos antes aludidos.

Así en 1896 traduce y difunde fragmentos de la obra de Herbert Spencer, pensador inglés darwinista, como el ensayo "¿Cuál es el saber más útil?". Ahí Spencer cuestiona si el conocimiento necesario era lo que hacía al individuo pragmático o lo que lo adornaba ante la sociedad. El pedagogo criticaba el ornamento de algunos aprendizajes que imperaban antes que la propia practicidad del conocimiento, es decir, se oponía a la formación humanista, más centrada en el saber libresco y estético, y apostaba por la racional, empirista y cientificista.

> -¿Cuál es el saber más útil?- La respuesta uniforme es: la ciencia. (...)
>
> Lo que llamamos civilización no hubiera podido producirse nunca sin el auxilio de la ciencia, a pesar de lo cual los estudios científicos apenas forman un elemento apreciable en nuestra vida civilizada. Sin la ciencia seríamos todavía fetichistas o inmolaríamos hecatombes de víctimas para que nos fuesen propicias las divinidades infernales. (...)
>
> La ciencia es la *Cenicienta* que oculta en la oscuridad perfecciones desconocidas. (Reproducido en Torres Quintero, 2004, pp. 104-105)

En consecuencia, el pedagogo priorizaba los aprendizajes esenciales para el desenvolvimiento en sociedad, por medio de una educación que desarrollara habilidades de trabajo en los individuos. Por tanto, el saber que primaba debía ser la ciencia, objeto de estudio de todo el universo, pero que en muchas ocasiones se quedaba relegada cual *Cenicienta*, a la sombra de la ambiciosa cultura. Influido por Spencer, en este tenor, Torres Quintero afirmó: "el maestro moderno no usa únicamente los libros de texto, sino que él es un libro, un libro viviente, puesto que él habla, él explica, él inculca conocimientos con el poder de su ciencia y de su método" (2004, p. 22).

Para adquirir ese *saber útil*, seguido de la mayéutica socrática y del pensamiento del pedagogo francés Gabriel Compayré, del autor suizo Pestalozzi y del alemán Froebel, en "Preguntar es mejor que decir", Torres Quintero aseguraba que era más importante cuestionar al alumno sobre alguna *cosa,* que dotarlo de conocimientos vastos expresados por el profesor, quedaba claro que la memorización era un elemento primordial en la enseñanza de las lecciones, pero también hacía falta la comprensión de éstas. Por lo que sugería que los pedagogos hicieran uso de todas sus capacidades para preguntar y no sólo hacerlo como algo *de facto*, sino para acrecentar en el niño las nociones de inteligencia:

> El discípulo (...) debe ser llevado a descubrir por sí mismo las nociones científicas que se le quieren inculcar, debe acostumbrársele a pensar con independencia e incitarle a poner en mayor actividad sus facultades, y esto se consigue, sobre todo, por medio del interrogatorio socrático. (...) *sólo sabe enseñar el que sabe preguntar.* (Torres Quintero, 2004, p. 83)

En "Cultivo de la memoria" Torres Quintero puso de manifiesto las ideas de algunos pedagogos que dividían la memoria en dos clases: las de palabras y las de los hechos, la primera (mencionaban los autores), no preponderaba sobre la segunda, pues "lo importante no [era] tener palabras en la cabeza, sino hechos, los cuales se [podían] traducir o expresar verbalmente de diferentes modos" (2004, p. 101). Entonces Compayré y Fitche mencionaban que podía haber libertad de raciocinio en cuanto a los pensamientos propios del alumno, pero que en otras disciplinas, en donde lo científico tenía un peso importante, se debía memorizar las reglas fundamentales y específicas de cada materia.

Si bien es cierto que Torres Quintero propuso varias consideraciones en cuanto a la pertinencia del aprendizaje, también dedicó algunos textos al servicio de los preceptores, colaborando con sus percepciones de lo que debía ser "un buen maestro"; por ello, en su artículo "Los métodos de enseñanza" explicó las formas de enseñanza que los maestros utilizaban para proporcionar el conocimiento a los alumnos.

Dos fueron los métodos que explicó el pedagogo colimense: el inductivo, refiriéndose a la apropiación del conocimiento desde lo particular a lo general y el deductivo de forma contraria; dado que ambos son antagonistas, se hacía referencia al tipo de maestro que se promulgaba al referir cada una de estas maneras de conducción a la enseñanza. Pero, ¿en qué método se posicionaba el gran pedagogo?, él se proclamaba por una enseñanza inductiva-interrogativa (socrática), pues creía que era el mejor medio por el cual los alumnos pequeños podían aprender, ya que de esta manera se podía despertar su interés y su inteligencia, en cambio con alumnos superiores prefería la forma expositiva, ya que a su consideración, ellos ya habían desarrollado otras nociones que los infantes aún no poseían.

Dentro de esta definición de la educación, ¿qué lugar ocupaba la enseñanza de la Historia? Dado que el fin de la educación Porfirista era formar ciudadanos útiles para lograr la industrialización del país, Torres Quintero se pregunta sobre el lugar del saber histórico para alcanzar dicho fin. Recuperó las palabas de Flores y apuntó que la Historia suministraba "enseñanzas sociológicas", sugería "los principios del progreso o la decadencia humana", y abría "los arcanos del porvenir" (2004, p. 226). En "La historia antigua de México", publicado en 1904, proponía que este saber permitía "inculcar el

amor a la patria" (2004, p. 231); resaltaba que había un saber histórico más útil que otro y que para el caso de la Historia de México era más relevante aprender sobre la época moderna que sobre la Prehispánica o Colonial. Como liberal, a diferencia de los conservadores, él consideraba que el pasado virreinal caracterizado por el predominio de la Iglesia católica y el pensamiento escolástico no tenía crédito para comprender el México moderno, racional y cientificista.

En "Metodología de la historia" (1897), Torres Quintero hacía énfasis en que las historias se debían enseñar por medio de la sucesión de hechos, comenzando por el pasado hasta la actualidad, pero era inadmisible quedarse mucho tiempo estancado en el pretérito, se buscaba perpetrar en los sucesos contemporáneos a fin de comprender su propia realidad. Además como a los niños pequeños les interesaba y motivaba con mayor ímpetu los cuentos transmitidos oralmente por el maestro, también se debía enseñar esta disciplina a partir de la narración oral, ya que con ello los alumnos podían interiorizar con mayor efectividad los hechos históricos, enalteciendo a los grandes héroes; aunque se enseñaran biografías de personajes destacados desvinculadas entre sí y sucesos grandiosos de la historia, los más esencial era la formación y el concepto de nacionalismo y patriotismo a través del *portal positivista* del *orden y progreso*.

Para cada disciplina Torres Quintero propuso una metodología apropiada a las bases filosóficas particulares que las caracterizaban, en el caso de la Historia reveló varios métodos para su enseñanza: a) regresivo, partiendo del tiempo verbal del presente se descubrían regresiones hacia el pasado, algunos de sus promotores afirmaban que este procedimiento lograba concebir una historia cercana a las costumbres y hábitos de cada persona, pero otros, como Honner, pensaban que "este orden [...] aunque parece lógico, no es ciertamente natural ni posible" (Torres Quintero, 2004, p. 225); b) cronológico, al contrario del sistema regresivo, el cronológico pretendía estudiar la historia desde un pasado, transitando por varias épocas hasta llegar a la actualidad; c) analítico, dividía las épocas de la historia, estudiando sus generalidades y a la par sus particularidades de una forma detallada; d) Sintético, de primer momento no hacía correspondencia entre las biografías de algunos personajes con otros, ni tampoco de hechos históricos, hasta que se conocieran los eventos más representativos de la historia y a partir de ello conformar

una visión cosmopolita de la información anteriormente presentada; e) narrativo, practicaba la referencia de hechos pasados con la herramienta del texto escrito y más recurrentemente a la oralidad; f) filosófico, más evocado a la constitución del origen de esos hechos, orientados en la formación de la humanidad.

A partir de los métodos presentados líneas arriba, el autor eligió algunos de éstos para la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, tomando en cuenta y haciendo énfasis en que las historias se debían enseñar por medio de la sucesión de hechos, comenzando por el pasado hasta la actualidad, pero, como se ha mencionado, no estaba de acuerdo con ahondar en el pretérito.

4. Conclusiones

Aquí se mostró cómo la Historia de los conceptos es una herramienta de la Historia de la educación, ya que da cuenta de la movilidad de los conceptos, como el de educación, acaecida por la variación de elementos propios de cada época. En esta texto se ha mostrado a través del análisis de algunos artículos del pedagogo colimense Gregorio Torres Quintero el significado que el concepto *educación* tuvo en el régimen Porfirista como instrumento para formar ciudadanos útiles, obedientes, diligentes, patrióticos y el lugar que la Historia ocupó en este proceso como un medio para legitimar el proyecto modernizador frente al pasado virreinal y prehispánico. Ante la falta de un marco común en torno a qué sistema educativo era pertinente aplicar en nuestro país, él se ocupó de uniformar y clarificar los referentes teóricos a través de una amplia labor periodística de difusión, crítica, traducción y reproducción de los pedagogos de la Escuela racionalista, asimismo, su propuesta estuvo más centrada en los métodos de enseñanza de los maestros que en los procesos de aprendizaje. Cabe aclarar que su labor no fue aislada, sino que formaba parte de una red de pedagogos que utilizaron la prensa como un medio para difundir, debatir y educar durante el Porfiriato.

Como se ha dicho, la principal aportación ha sido estudiar desde la Historia de los conceptos algunos artículos de Torres Quintero, sin embargo, todavía es necesario contrastar la definición de educación con otras obras del

mismo pedagogo colimense y otros pensadores decimonónicos y concepciones anteriores con el fin de determinar con mayor precisión las continuidades y las rupturas semánticas y pragmáticas; asimismo, estudiar la recepción de la obra de Torres Quintero para comprender las polémicas de la época.

Referencias

Álvarez Barret, L. (1981). Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato, 1901-1911, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R., *Historia de la educación pública en México* (pp. 83-115), México: FCE/ SEP.

Bazant de Saldaña, M. (1985). *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, México: Secretaría de Educación Pública.

Bolaños Martínez, R. (1981). Orígenes de la educación pública en México, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R., *Historia de la educación pública en México* (pp. 11-40), México: FCE/ SEP.

Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas, Historia de los intelectuales, Historia intelectual*, Valencia: Universitat de València.

Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (pp. 11-51), 2 (1).

Hernández Corona, G. (2004a). Introducción, en Torres Quintero, G. (2004). *Tesis pedagógicas* (pp. 7-27), México: Universidad de Colima.

_______. (2004b). *Gregorio Torres Quintero: su vida y su obra (1866-1934)*, México: Universidad de Colima.

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos, Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid: Editorial Trotta.

Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México,* México: Porrúa.

Moreno y Kalptk, S. (1981). El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901), en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños, R., *Historia de la educación pública en México* (pp. 41-82), México: FCE/ SEP.

Rodríguez Álvarez, M. (2008). Rescate hemerográfico de la obra de Gregorio Torres Quintero, en Reyes G., J. C. (ed.). *Memoria IV Foro Colima y su Región Arqueología, antropología e historia* (pp. 1-21), Colima,

México: Gobierno del Estado de Colima, Secretaría de Cultura (disponible en línea en: http://www.culturacolima.gob.mx/imagenes/foroscolima/4/20.pdf, consultado el 7 de marzo de 2017).

_______. (2014). *Yo, Gregorio Torres Quintero*, Colima: Archivo Histórico del Municipio de Colima.

Romero Aceves, R. (1975). *Maestros colimenses: Biografía de Gregorio Torres Quintero y Reforma Educativa*, México: B. COSTA-AMIC.

Santoni Rugiu, A. (2000). *Milenios de sociedad educadora, Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, Vol. I, México: Fundación Educación, Voces y Vuelos.

Torres Quintero, G. (2004). *Tesis pedagógicas*, México: Universidad de Colima.

White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, México: Fondo de Cultura Económica.

La enseñanza de la Historia en los colegios públicos del siglo XIX (1821-1843). Propuestas didácticas y difusión

Carlos Alberto GUTIÉRREZ GARCÍA
// Escuela Nacional Preparatoria-UNAM

Carlos Alberto Gutiérrez García. Académico de tiemplo completo asociado C de la ENP desde 1992. Licenciado en Historia, Maestro en Educación Media Superior-Historia y Doctor en Pedagogía, con mención honorífica en cada instancia. Ha laborado en todos los niveles educativos, en la SEP y la UNAM, desarrollando proyectos educativos. Participación en la modificación curricular de educación primaria y en la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de libros de texto oficiales de 2º y 4° y 6º año, así como de Antologías para las licenciaturas a distancia de la UPN. Desarrollo de diversas actividades educativas en el bachillerato de la UNAM: textos, investigaciones y comisiones. carloalbert20@hotmail.com

Resumen // Para comprender y orientar el sentido de la asignatura de Historia en los espacios educativos, así como generar propuestas que posibiliten aprendizajes significativos en los educandos en nuestro contexto, es esencial conocer el pasado de la disciplina y estudiar su devenir en el tiempo desde el momento en que se incorporó como un conocimiento fundamental en el siglo XIX. Asimismo, es necesario explorar un espacio histórico poco conocido y que es visto como un ámbito limitado en aportes educativos y pedagógicos, con un amplio desconocimiento de la labor de los profesores de Historia de los diversos colegios.
El presente trabajo, recupera las vivencias y situaciones generadas en la enseñanza, aprendizaje y difusión de la Historia mediante la investigación y difusión de la misma, explorando el ámbito social y cultural, así como las experiencias obtenidas por los sujetos, a fin de comprender el contexto bajo el cual se fueron estableciendo las prácticas educativas de la asignatura, quiénes fueron los personajes e instancias que las promovieron y qué medios posibilitaron su difusión y aprendizaje en el periodo de 1821 a 1843, demostrando los aportes didácticos y pedagógicos que contribuyeron a la construcción de una didáctica de la disciplina.
Palabras clave // Didáctica, Aprendizajes, Profesores, Historia

A partir de las propuestas planteadas para el ámbito educativo en México, que buscaban fortalecer al país e impulsarlo hacia la creación de una nación fuerte, progresista, a la altura de las grandes potencias, es posible conocer los aportes de diversas personalidades que pretendían construir una didáctica propicia para el estudio de las diversas asignaturas.

Para el caso de la Historia, es posible advertir una constante labor de difusión y búsqueda de métodos para su aprendizaje. Sin embargo estas acciones son poco valorados y llegan a ser calificados de *"tradicionales"* y que son parte de una enseñanza escolástica.

En ese sentido, el presente trabajo pretende dar a conocer el proceso que dio forma y sentido a la enseñanza de la Historia en los diversos colegios del siglo XIX, a través del estudio del pasado de la disciplina y su incorporación como un conocimiento fundamental en los estudios de Humanidades en el siglo XIX en México, a fin de erradicar la idea de que esa época, se caracterizó por un infortunado desempeño escolar, carente de estrategias didácticas que impulsaran aprendizajes cognitivos.

Porque para comprender y orientar el sentido de la Historia en los espacios educativos, así como generar propuestas que posibiliten aprendizajes significativos en los educandos, es esencial conocer su pasado y estudiar su devenir en el tiempo desde el momento en que se incorporó como un conocimiento fundamental en los distintos colegios decimonónicos.

Es obvia la inexistencia de un historiador tal y cómo lo concebimos hoy día, de igual manera en otras áreas de especialización, como la pedagógica; pero existieron diversidad de personajes que dentro de su ámbito de trabajo, aportaron enormes conocimientos a estos campos, y que bien podrían considerarse historiadores, pedagogos y algunos de ellos promotores de una didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia.

Tras el nacimiento de México, la impartición de la materia de Historia, se consideraba fundamental para forjar una identidad nacional ya que a través de la memoria de los hechos pasados del país, se fomentarían los valores cívicos que originarían un sentido de identidad, por medio de una conciencia histórica de los mexicanos.

En el primer ensayo educativo, *Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública* de diciembre de 1823, se establecía que en educación primaria se estudiara Cronología y Elementos de Historia, Geografía y Estadística,

entre otras. No se señala el tiempo, si bien quizá serían seis años al modo del currículo colonial.

El estudio de la Cronología implicaba el conocimiento de los tiempos, es la ciencia que se ocupa de la división del tiempo para los usos civiles de los pueblos antiguos y modernos, era clasificada en matemática e histórica. En la primera, se estudiaban aspectos como el día, el mes, el año, los calendarios, así como elementos astronómicos; los planetas, sus movimientos y las estaciones, el zodiaco, el sol, la luna, el cómputo eclesiástico, la medida del tiempo en otras culturas, entre otros. La Cronología histórica comprendía el estudio de las eras, épocas, genealogías, dinastías, las casas y los documentos históricos.

Se analizaba el concepto de historia, de historia universal y particular, así como las definiciones de anales, crónica, memorias, comentarios, fastos, y biografía.

En una segunda propuesta para la educación (1826) que implicó un *Proyecto sobre el Plan de Instrucción Pública*, aparece el estudio de la historia junto con la literatura, aunque no se indica el tiempo que se le dedicaría.

Mediante el estudio de un discurso de 1825 *"sobre los medios de fomentar la población, riqueza, e ilustración de los Estados Unidos Mexicanos, premiado en el certamen literario, con que el colegio de San Ildefonso de México, recibió a su alumno el ciudadano Guadalupe Victoria, primer presidente de la República: su autor Manuel Ortiz de la Torre"* publicado en el periódico *El Siglo XIX*, entre el 11 y 15 de mayo de 1842, es posible conocer la importancia que tenía la Historia en las aulas.

Explicaba que aunque un autor bien conocido por su constante oposición a las ideas comúnmente adoptadas[1], ha querido aplicar a la Historia lo que del tiempo dijo el célebre Bacon*, "que es como un rio caudaloso que solo nos trae lo más ligero y menos sólido"*, no ha sido este el lenguaje con que se han explicado después de Cicerón, los autores que han tocado el punto, principalmente Locke, Rollin, Barbeirac, Filangieri, Mably, Bielfeld, D´Aguesseau y Condillac, de los cuales, los tres últimos bien penetrados de la utilidad y aun en la necesidad de su estudio, se dedicaban especialmente a formar planes para arreglarlo, recomendando los aportes de Condillac (Periódico: *El Siglo XIX. Ciudad de México*. 14 de mayo de 1842).

[1] De cual no se ha podido determinar hasta ahora su nombre.

De igual manera, cita a D´Aguesseau, para afirmar que por la Historia *"se adquiere la útil, la inestimable ciencia de conocer á los hombres".* (Periódico: *El Siglo XIX*. Ciudad de México. 14 de mayo de 1842).

Esta aportación del estudiante Ortiz de la Torre, al igual que las subsiguientes, serían determinantes para que la Historia fuera considerada fundamental en los colegios, además demostraba el conocimiento de autores europeos antiguos y modernos, que realizaban propuestas acerca de la enseñanza y difusión de la Historia.

En la conclusión de su discurso, resalta su observación acerca de que existe *"entre nosotros"* una preocupación demasiado generalizada: y es la de cargar excesivamente la memoria de los estudiantes haciendo de ellos como unos repertorios o diccionarios animados, lo cual, lejos de serles provechoso, por el contrario, los acostumbra a contentarse con trasladar a sí mismos las ideas ajenas, para referirlas con oportunidad o sin ella, además de la pérdida de tiempo, fatiga intolerable y fastidio que les ocasiona, en especial, cuando se les obliga a aprender cosas que no entienden o en idioma desconocido, providencia a que quizá con mejor fruto podrían sustituirse las que en sentido opuesto han indicado los maestros de la materia, como Montaigne, Locke, Rollin, Condillac y D´Aguesseau,

> ...cuyo objeto es estrechar á los jóvenes, obligándolos á que hagan estractos, análisis y composiciones, á que reduzcan ó estraigan de la capacidad propia las especies que vierten, ó por lo menos su enlace y cordinación, para lograr de ese modo que su atención se fije, que se les imprima, no la letra, sino el espíritu de lo que estudian, y sobre todo, que adquieran claridad en la percepción, en el juicio solidez y esactitud en el discurso (Periódico: *El Siglo XIX*. Ciudad de México. 15 de mayo de 1842).

Otro de los aspectos interesantes que destaca, es en cuanto a los problemas existentes en los colegios y universidades de basarse en un sólo autor, el cual es defendido por el propio catedrático y pretende que sus discípulos aprendan, olvidando la opinión de otros autores y de los propios estudiantes, existiendo parcialidad y falta de libertad con lo que se enseña y se aprende.

Con relación a la enseñanza de la Historia, la asignatura era útil y no menos importante que otras disciplinas, apoyándose en los autores que veían

la necesidad del estudio de la disciplina y su importancia para los pueblos como: Locke, Rollin, Barbeirac, Filangieri, Mably, Bienlfeld, D´Aguesseau y Condillac.

En un nuevo intento de plan educativo (1827), se planteó que habría menos materias y se eliminaba la Historia, enfocándose más la propuesta a las necesidades del país. No obstante se impartía en algunos centros educativos, por ejemplo, en el Colegio de la Purísima Concepción de Guanajuato, consideraba en su enseñanza el estudio de la Estadística, Cronología, Geografía e Historia, entre otras.

En 1829, se reabre la oportunidad de incorporar de manera más evidente el estudio de la Historia dentro del área de Humanidades, Mora sería invitado por José Ignacio Yllueca, ministro de Anastasio Bustamante, para que propusiera un proyecto de reorganización educativa del Colegio de San Ildefonso, el cual sería manejado como modelo para los restantes establecimientos educativos de la República (Granja. 2010: p. 14). Mora sería uno de los primeros promotores de las Humanidades, área de la cual se ocupó en el mismo Colegio, además de impartir la cátedra de Economía Política, la cual seguiría impartiendo más adelante.

En 1830 Lucas Alamán propuso una serie de reformas educativas respecto a la segunda enseñanza, cuyo objetivo era eliminar lo superfluo y establecer lo necesario. En dicho plan no se consideraría a la Historia. A pesar de ello, nunca dejó de reconocerse como una disciplina fundamental y se buscaba crear recursos propicios para su aprendizaje, por ejemplo, la elaboración de textos. Uno de ellos fue elaborado por José María Heredia, enfocado al contexto nacional educativo.

El 27 de agosto de 1831, aparece publicado en el periódico *El Sol*, de la Ciudad de México, una nota que anuncia como prospecto al texto elaborado por José María Heredia, *Lecciones de Historia Universal*, tras traducir y compendiar los *Elementos de historia* del profesor Tyler[2]. Considerando la necesidad de elaborar un texto apropiado para los jóvenes de México que posibilitara un mejor estudio de la Historia.

[2] Alexander Fraser Tytler (Tyler, Tyeler o Tietler), autor de *Elements of General History. Ancient and Modern. To Wich are Added a table of Chronology, and A Comparative view of ancient and modern Geography.* (1801).

El artículo refiere acerca de la importancia de la Historia y que debía ser uno de los principales objetos de enseñanza pública, faltando un libro elemental en nuestro idioma que sirviera de texto a un curso de este ramo; de ahí la trascendencia de la obra de Heredia.

Menciona que el texto de Anquetil, obra publicada por Louis Pierre Anquetil, *Compendio de la historia universal ó Pintura histórica de todas las naciones, su origen, vicisitudes y progresos hasta nuestros días*, tomo I, publicado en España por la Imprenta Real de 1801, además de raro, voluminoso y muy caro para este fin, carecía del espíritu filosófico reclamado por las leyes del siglo (XIX) y no trata de los sucesos ocurridos de cuarenta años a esta parte (1831) que tanto importan. *El ensayo sobre las costumbres* de Voltaire tenía igual defecto, aun cuando se le agregaron por suplementos los siglos de Luis XIV y Luis XV, que no están traducidos. Y el *Discurso* de Bossuet, que es muy raro en castellano. El texto de Heredia, no era una crónica árida,

> …ni una simple tabla cronológica, ni una série de nombres y genealogías. Su principal objeto ha sido dar una idea clara y exacta de la marcha del género humano y de las vicisitudes de la civilización en todos sus ramos (…) Su libro está escrito para una juventud republicana (Periódico: *El Sol, Post Nubila Phoebus.* Ciudad de México. 27 de agosto de 1831).

La nota enfatiza el propósito patriótico de Heredia por generalizar la instrucción entre sus conciudadanos, al tener un costo. Y era el primer compatriota que:

> …se arroja intrépido al golfo de la historia para sacarnos una compilación de los sucesos mas importantes acaecidos en el mundo, liberándola, como el mismo asegura, de la crónica fastidiosa, y de la insoportable serie de nombres y genealogías, con el objeto solo de presentar á la juventud mexicana una exacta relación de la marcha del género humano, y de las vicisitudes de la civilización en todos sus ramos. (Periódico: *El Sol, Post Nubila Phoebus.* Ciudad de México. 27 de agosto de 1831).

Resalta la capacidad de Heredia por el orden con que ha dispuesto sus Lecciones, logrando sintetizar lo esencial de la Historia, *“desde sus fundamentos*

hasta nuestros días" (1831). Por lo que respecta al objeto –menciona el artículo- *"no podríamos sin duda recomendarlo mejor que e poniendo las propias palabras que Mr. Rollin emplea para demostrar la utilidad de la Historia"*. [3]

> Yo, miro, pues, la historia como el primer maestro que debe darse á los niños, igualmente propio para divertirles como para instruirlos, formándoles el espiritu y el corazón, y enriqueciendo su memoria con una infinidad de hechos tan agradables como útiles. Puede servir tambien mucho por el atractivo del placer que le es inseparable, para escitar la curiosidad de la juventud, ansiosa por aprender y darle gusto por el estudio. Tambien en materia de educacion, es un principio fundamental, observado en todos los tiempos, que el estudio de la historia debe preceder á los demás y prepararles el camino.-- *E.E*. (Periódico: *El Sol, Post Nubila Phoebus.* Ciudad de México. 27 de agosto de 1831).

El artículo de *El Sol* es fundamental porque plantea la idea y sentido de la Historia, vislumbra el camino por el cual se intentaba ya en los inicios de la nación, una pedagogía y didáctica acorde a las circunstancias nacionales, con base en el conocimiento de las obras de Rollin y de otros autores.

Nada más vigente y de vital importancia, precisamente la Historia fomenta valores y promueve habilidades propias para el desarrollo humano. Si se estudian los diversos hechos del pasado pero más allá de éstos, está el sentido de promover en el estudiante el placer por la lectura, por conocer el pasado, despertándole curiosidad y el gusto que genera el estudio, orientado hacia aprendizajes para la vida, comprendiendo los sucesos desde la interdisciplinariedad.

El impulso realizado por Heredia sería muy importante, al ser uno de los primeros que se esforzaría por hacer esta labor y concretar un texto pertinente y adecuado. Los catedráticos de la asignatura, así como los autores de textos, sabían de las propuestas europeas de vanguardia y promovían el

[3] Charles Rollin, célebre catedrático francés, hizo importantes aportaciones en el terreno didáctico reorganizando y perfeccionando la enseñanza, autor de diversas obras que plantean sus propuestas acerca de la didáctica y la pedagogía. Por ejemplo la defensa de los estudios clásicos, pero proponiendo además adecuaciones acordes a su época moderna, defendiendo el estudio de las humanidades, la formación intelectual, moral y religiosa, así como promover una plan curricular más práctico.

aprendizaje de la disciplina, aunque no estuviera en los programas oficiales de educación.

Con ello iniciaba la conformación de una pedagogía propia y una propuesta didáctica de la Historia, que si bien no fue algo generalizado en el país, fue notable principalmente en los colegios públicos de la Ciudad de México.

Retomando los planes educativos, en febrero 6 de 1832, durante la gestión de Anastasio Bustamante, presentó Valentín Olaguíbel Sepúlveda a la Cámara de Diputados un: *Proyecto Sobre Arreglo a la Instrucción Pública*, a nombre de una comisión (Meneses. 2001: p. 116), en el cual se establecía en la tercera enseñanza *"las ciencias de la religión, de la política, de la jurisprudencia, de la medicina, la historia y las bellas letras"*. (Hidalgo. 2015: p. 109). Sin embargo la Historia no estaba considerada en la segunda enseñanza.

En diversas publicaciones se promovió la Historia como temática, por ejemplo en el *Registro Trimestre o Colección de Memorias de Historia, Literatura, Ciencia y Artes,* ofrecía al público conocimientos de diversas disciplinas, entre las que se encontraba la Historia. En ella se elaboraban ensayos con una interpretación propia, a partir de lo que ya se había investigado, entre los participantes estaban: Pablo de la Llave (director), Ignacio Cubas, responsable de los contenidos de Historia, José Justo Gómez de la Cortina) y Manuel Fernández Aguado.

En abril de 1833, a unos días de iniciada la administración de Santa Anna, se dictó la primera disposición transitoria previa a la reforma educativa. El 23 de octubre se organizaron seis establecimientos de estudios mayores; el primero de Estudios Preparatorios, el segundo, de Estudios Ideológicos y Humanidades, el tercero, de Ciencias Físicas y Matemáticas, el cuarto, de Ciencias Médicas, el quinto, de Jurisprudencia y el sexto, de Ciencias Eclesiásticas.

La Historia estaba considerada en las cátedras de Estudios Ideológicos y Humanidades (con sede en el Hospital de Jesús), la cual sería una de Historia profana, antigua y moderna.[4] La Historia profana abarcaba tres épocas: la de los primeros tiempos o tiempos inciertos; la de los tiempos heroicos o fabulosos, y la de los tiempos históricos. Esto implicaba el estudio de las civilizaciones antiguas hasta la historia de los pueblos modernos.

[4] Al desvincularse el estudio de la Historia del mundo de las interpretaciones basadas en las revelaciones bíblicas, fue posible referirse a una Historia Profana o Historia Universal.

Se cursaría en el primer año, teniendo una duración de hora y media, Guillermo Prieto indica en sus *Memorias de mis tiempos* (1992. p. 96), que ingresaba al colegio para visitar a su amigo Manuel Payno y que llegaba a asistir a la muy concurrida cátedra de Historia, impartida por Francisco Modesto de Olaguíbel Martinón.[5]

El establecimiento estuvo a cargo de José María Luis Mora, y en sus lecciones sobre Estudios ideológicos, difundió el pensamiento ilustrado, de notable impacto en el liberalismo mexicano y trascendente para los años venideros de la educación en México. La vida institucional del Colegio de Jesús fue corta, de diciembre de 1833 a julio de 1834 (Córdoba, 2006, p. 29), al igual que las *"Reformas de 1833"*.

El 23 de marzo de 1835 se creó la Academia de Historia, la cual tendría como tarea la adquisición de materiales históricos, especialmente los documentos originales, obras inéditas, y lo que existiera en los archivos públicos y bibliotecas particulares. (Zermeño, 2009, p. 93)

En 1835 José María Gutiérrez de Estrada, siendo Ministro del Interior y del Exterior, bajo el gobierno de Santa Anna, en su memoria ante el Congreso, al igual que Alamán, asume un proyecto de Estado relativo a la instrucción pública y el desarrollo de las academias de ciencias, artes y humanidades. Promueve a través de publicaciones periódicas como la *Revista Mexicana*, la *"historia, costumbres, avances en las ciencias naturales y exactas y demás artes como el militar y la agricultura, sin olvidar aquellas dedicadas a la belleza".* (Zermeño, 2009, p. 91)

En cuanto a la Historia, se abordaría temas de Historia general, americana, literaria, biografía, antigüedades, etc. (*Revista Mexicana. Periódico científico y literario*. Ciudad de México, 01 de enero de 1835. Tomo 1, p. 8).

Entre 1837 y 1838, se dio a conocer *El Diorama. Semanario Histórico, Geográfico y Literario,* publicación hecha por Miguel González, en la que abordaría conocimientos acerca de Historia, entre otras áreas. (Pérez Salas. 2005, p. 170). La cual comentaba, citando al Abad Millot, que ningún objeto merecía más la curiosidad del hombre que la Historia, y si esta era ignorada

[5] Olaguibel y En este Colegio estudiaron entre otras figuras relevantes, Eulalio María Ortega, quien ocupó la rectoría del Colegio de San Juan de Letrán en agosto de 1867, y fue presidente de la comisión que organizaría la educación tras el triunfo de Juárez sobre el Imperio.

por el ser humano, se hallaría como extranjero en su patria, al no conocer a los hombres, careciendo de luces para desempeñar el destino que lo une con sus semejantes.

Citando a Cicerón, dice que la Historia es la antorcha de la verdad y enseña el arte de bien vivir. Al paso que instruye a los hombres, los tiene agradablemente divertidos, y contribuye a mejorar su moralidad, presentándoles grandes ejemplos y motivos de virtud. (Periódico. *El Diorama. Semanario Histórico, Geográfico y Literario*. Ciudad de México. 14 de agosto de 1837).[6]

Inmersa en la difusión de las ciencias y la cultura ilustrada en los inicios de la vida del México independiente, la Historia se consideraba una disciplina fundamental para el público en general, no sólo como un medio de identidad y patriotismo, sino como una opción para generar ciudadanos instruidos, con moralidad y que pudieran vivenciar los contenidos, a través de un aprendizaje ameno y divertido. Estos primeros pasos de la difusión de la Historia, serían trascendentes para consolidar a la disciplina con un carácter profesional, en el sentido de su difusión y aplicación en las aulas, dando forma a una didáctica de la misma, con un sentido pedagógico.

En esa década de los treinta del siglo XIX, se usaba para los estudios primarios en el Colegio de San Juan de Letrán la obra: *Lecciones instructivas sobre la Historia y la Geografía, obra póstuma de D. Tomas de Iriarte dirigida a la enseñanza de los niños*. En ella se plantean aspectos interesantes para la educación y para la enseñanza de la Historia, tratando de impulsar una metodología para su enseñanza.

Iriarte resume algunos documentos históricos y geográficos que los niños podrían leer, y precisaba que si ellos no retenían las lecciones en su memoria, ganarían el haber aprendido a leer, no perdiendo nada, pero si lograban retenerlas se hallarían insensiblemente instruidos por mayor de no pocos principios que tarde temprano estarían obligados saber, como cristianos, como miembros de un cuerpo civil; sin que por esto se creyera que la instrucción que se les ofrecía era radical científica.

[6] Para Millot, el curso de la Historia habría de ser propiamente un *"exercicio de razón destinado á difundir aquella verdadera sabiduria que por el conocimiento del hombre y de las cosas humanas hace juzgar sanamente de todo y proceder en todo con prudencia. Lo esencial no está en saber mucho, sino en saber bien; y la principal ventaja de los estudios públicos consiste en dirigir los particulares sobre un buen plan".* (1790. *Prefacio:* p. XII).

Fue un texto muy interesante que proponía un método más objetivo y acorde a la edad de los discípulos para el aprendizaje de la Historia, y resalta que fuese usado en Letrán, lo cual demuestra ese interés de los profesores mexicanos de los colegios públicos, por impartir sus lecciones con los métodos más recientes, alejados de la escolástica.

La obra de Iriarte, puede ser que haya sido de importancia para posteriores autores, en la búsqueda por construir una didáctica de la Historia. Ejemplo de ello podrían ser los planteamientos de José Justo Gómez de la Cortina en su obra *Cartilla historial o método para estudiar historia* publicada en 1829.

En 1840, Gómez de la Cortina publicó una nueva edición de su *Cartilla,* [7] hecha para los estudiantes del Colegio Militar en forma de catecismo. En ella tenía la idea de generar una historia que permitiría delimitar el camino de los hechos futuros.

Su primera edición había sido publicada en España en 1829 Y en la *"Advertencia"* señala que nada había nuevo en esta *Cartilla*:

> Todo lo que en ella se inserta está tomado de diferentes autores, cuya enumeracion seria tan prolija como inutil; pero esta misma circunstancia debe inspirar mayor confianza á los que adopten el método propuesto en este libro, pues verán siempre confirmada su doctrina por Historiadores de gran mérito. (Gómez. 1840).

En ese momento, era parte de la *Real Academia de la Historia*, de la *Real Academia Latina Matritense* y de la *Real Sociedad Económica de Valencia*. Y además de ocupar diversos cargos diplomáticos, trabajó de manera constante en el ámbito cultural.

Gómez de la Cortina (1799-1860) fue un personaje con una vasta información literaria, creador de diversos artículos y revistas, una de ellas fue *El Zurriago Literario*, que él anunciaba como un *"periódico antipolítico y pacífi-*

[7] En 1848, para suceder a su padre en el título de Conde de la Cortina, que desde entonces usó, renunció a la nacionalidad mexicana y asumío la española. Sus actividades en la enseñanza se ubican desde 1832, en su domicilio. También creó el sistema de talleres en la cárcel y publicó una Cartilla Social para instruir a los mexicanos en sus derechos y deberes cívicos. Esta fue adoptada por la Compañía Lancasteriana como texto en sus escuelas. (Vázquez. 2005: p.45)

co, aunque algo entremetido" (Campos. 1997, p. 585). Nació en la ciudad de México pero sus padres lo enviaron a los quince años a España. De regreso en México en 1832, estableció en su casa una clase gratuita de geografía y luego otra de historia. (Riva Palacio. 2002, p. 11)

Para este autor, la Historia tenía una finalidad fundamental para conocer a los hombres a través de las experiencias, y lograr ser buenos ciudadanos, conscientes de su función en el ámbito social, siendo una guía para alcanzar la libertad. De ahí que su propuesta, fuera un método para lograr comprender la utilidad y trascendencia de la disciplina.

En la primera parte, mediante el sistema de preguntas y respuestas, pretende la enseñanza de aspectos como: las periodizaciones, la noción de tiempo, el uso de fuentes, que se entiende por hechos, la diferencia entre historiador, historiógrafo o cronista el conocimiento de hechos trascendentes de la humanidad, las ciencias que sirven de introducción a la Historia, como la Geografía, la Cronología y la organización civil o Economía política; entre otros.

En un segundo apartado, escribe seis lecciones acerca de las Nociones Elementales de Cronología, también mediante preguntas y respuestas va orientando el aprendizaje de la materia.

Finalmente, bajo el rubro de *Ilustraciones*, desarrolla diez temáticas, como idea general de la caballería, gobierno feudal, templarios, estado de Europa a principios del siglo XVI, entre otras. En la parte final elabora un listado de los historiadores principales, antiguos y modernos.

La *Cartilla* fue una propuesta destacable, al difundir la enseñanza de la historia con base en el estudio de los aspectos metodológicos que permitieran un mejor aprendizaje. Las temáticas ofrecían una serie de aspectos que hoy día es necesario retomar y considerar en los cursos de Historia, como son el porqué de las periodizaciones, las tareas del historiador y su forma de indagar, así como el manejo de las ciencias que enriquecen los estudios históricos.

Este interés por la difusión del estudio de la Historia se vería reflejado en las ofertas de enseñanza que ofrecían los colegios particulares y las revistas, así como en la consolidación de la disciplina a nivel nacional, al ser considerada fundamental en los estudios preparatorios y superiores en 1844, y tendría mayor fuerza la construcción de sus didáctica con los aportes de José María

de Lacunza, el propio Gómez de la Cortina y diversas personalidades dedicadas a la docencia como: Teodosio Lares, Guillermo Prieto, Ignacio Vera, Francisco Diez de Sollano, Manuel Payno, entre otros.

Conclusión

En conclusión, es posible afirmar que existía una preocupación por promover y difundir la historia, tanto en la sociedad civil como en los espacios educativos, desarrollando propuestas locales partiendo del contexto nacional y con un enfoque actualizado.

No era la *"gran ausente"* en el siglo XIX, y si bien tuvo ausencias en el terreno de las disposiciones en materia de política educativa, nunca dejó de existir en el ámbito educativo y en las aulas. Se encontraba en las cátedras de Cronología, Geografía, Humanidades, Artes y propiamente en las de Historia.

Si algo tuvo el siglo XIX, fue la permanente promoción de una educación pública con sentido pedagógico y orientado a los saberes más significativos de su tiempo. Las diversas personalidades que se interesaron por la disciplina, reconocieron su importancia en las aulas al promover no sólo valores, sino los conocimientos necesarios que le permitan a los estudiantes ser buenos profesionistas y ciudadanos comprometidos con su nación al ejercer alguna labor y tenían una idea clara acerca del ¿por qué? y ¿para qué? de la asignatura, cómo habría de ser la participación docente, qué aspectos se debían considerar para la práctica y de qué manera se podría despertar el gusto e interés de los jóvenes por la disciplina, siendo partícipes de la misma.

Al indagar acerca de la enseñanza y difusión de la Historia como asignatura, y cómo era vista en el contexto *socio-cultural* de la época, se logra conocer y comprender el estudio de las distintas prácticas educativas a través del tiempo. Y esto es fundamental, si se quiere replantear sus fundamentos pedagógicos para una mejora en las aulas.

Bibliografía y cablegrafía

Barquera, Juan Wenceslao (1825). "Económico-Política Sobre los medios de aumentar la población de los Estados-Unidos mexicanos en la ilustración y la riqueza. I .Tema. La libertad es madre de la ilustración, y el manantial de la riqueza. *Destut de Tracy. Econ. Polit.*" En: *Certamen científico que el Nacional y más antiguo Colegio de S. Ildefonso de México dedica a su antiguo alumno el ciudadano Guadalupe Victoria Primer Presidente de los Estados Unidos Mexicanos. México*. Imprenta de la federación mexicana, en palacio.

Campos, Marco Antonio (1997). "*La Academia de Letrán*" En: *Revista. Literatura mexicana* UNAM. Centro de Estudios Literarios. Instituto de Investigaciones Filológicas. Vol. VIII. Núm. 2, pp. 569-596.

Gómez de la Cortina, José Justo (1829). *Cartilla historial o método para estudiar la historia. Madrid. Imprenta de Don Eusebio Aguado, Impresor de la Real Casa.*

Gómez de la Cortina, José Justo (1840). *Cartilla historial o método para estudiar la historia. Tercera edición.* México. Impreso por Ignacio Cumplido. Calle de los Rebeldes núm. 2.

Hidalgo Pego, Mónica (2015*).* "Vientos de cambio en la tercera enseñanza: El caso del Colegio de San Ildefonso de México, 1834-1852" [En línea]. En: *Secuencia [online]*. Núm. 91, pp. 103-126. [Fecha de consulta: 21 de septiembre de 2015]. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n91/n91a4.pdf

Pérez Salas, María Esther (2005). *Costumbrismo y litografía en México. Un nuevo modo de ver*. México. UNAM. Instituto de Investigaciones Estéticas.

Prieto, Guillermo (1992). *Memorias de mis tiempos. Obras completas I.* México. CONACULTA.

Riva Palacio Quintero, Mariana (2002). La historia según un conde. Las obras de José Justo Gómez de la Cortina. México. UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Tesis: Licenciatura en Historia.

Staples, Anne (2001). "Los seminarios conciliares" En: González, E. y Pérez Puente, L. [coord.] *Colegios y Universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*. México. UNAM. CESU, pp. 157-171.

Talavera, Abraham (1973). *Liberalismo y Educación*. 2 vols. México. SEP.
Zermeño Padilla, Guillermo (2009). *Apropiación del pasado, escritura de la historia y construcción de la nación en México*. [En línea, *pdf*]. México. El Colegio de México, pp. 81-112. [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2015]. Disponible en: http://www.culturahistorica.es/guillermo/mexico.pdf. Consultado el 24 de septiembre de 2013.

Hemerografía

El Siglo XIX. Ciudad de México. 14 y |15 de mayo de 1842.
Revista Mexicana. Periódico científico y literario. Ciudad de México, 01 de enero de 1835. Tomo 1: p. 8).
El Sol, Post Nubila Phoebus. Ciudad de México. 27 de agosto de 1831).
Almacén Universal. Artículos de Historia, Geografía, Viajes literarios y variedades. Tomo I: p. 3).
El Diorama. Semanario Histórico, Geográfico y Literario. Ciudad de México. 14 de agosto de 1837.
El Cosmopolita. 1837-1843. Ciudad de México. 17 de agosto de 1842.

Los aportes de José María de Lacunza en la enseñanza de la Historia a través del Colegio de San Juan de Letrán

Guillermina PERALTA SANTIAGO
Carlos Alberto GUTIÉRREZ GARCÍA
// Escuela Nacional Preparatoria-UNAM

Guillermina Peralta Santiago: Académica de Tiempo Completo Asociado C de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM, con antigüedad académica desde 1992. Licenciada en Historia con mención honorífica y pasante de la Maestría en Historia. Coordinadora del Colegio de Historia de la ENP 4. Responsable y participante en proyectos INFOCAB, elaboración de guías y textos para el Bachillerato Universitario, Coordinadora del Programa de Tutorías, enlace en el programa Jóvenes hacia la Investigación. Diplomados en *TIC* y Pedagogía. Desarrollo de diversas actividades educativas en el bachillerato de la UNAM: textos, investigaciones y comisiones. gupesa10@yahoo.com.mx

Carlos Alberto Gutiérrez García: Académico de Tiempo Completo Asociado C de la Escuela Nacional Preparatoria UNAM, con antigüedad académica desde 1992. Licenciado en Historia, Maestro en Educación Media Superior-Historia y Doctor en Pedagogía, con mención honorífica en cada instancia. Ha

laborado en todos los niveles educativos, en la SEP y la UNAM, desarrollando proyectos educativos. Participación en la modificación curricular de educación primaria y en la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de libros de texto oficiales de 2º y 4 y 6º año, así como de Antologías para las licenciaturas a distancia de la UPN. Desarrollo de diversas actividades educativas en el bachillerato de la UNAM: textos, investigaciones y comisiones. carloalbert20@hotmail.com

Resumen // Estudiar la forma que adquirió la enseñanza de la historia en México en el XIX es una tarea fundamental para todo docente de la disciplina, ya que de esa manera, es posible plantear mejores alternativas didácticas, reconociendo su pasado y el proceso que posibilitó su incorporación como un conocimiento fundamental en los estudios preparatorios y superiores en el siglo XIX en México.
Dentro de ese estudio del pasado, resulta imprescindible recuperar los aportes de uno de los personajes más importantes para la educación, la pedagogía y muy especialmente, de la enseñanza y difusión de la Historia, se trata de José María de Lacunza Blengua, temática que habrá de presentarse en esta texto.
Su labor permitió la conformación de toda una generación de personajes destacados en la promoción de las humanidades y las ciencias. Como responsable de la cátedra de Historia en el Colegio de San Juan de Letrán, propició la creación de una metodología didáctica, delimitando las características propias del docente, y las acciones que orientaran un aprendizaje significativo y trascendente para los jóvenes, aspectos que actualmente son poco valorados.
Asimismo se destacará a través del debate entre José Justo Gómez de la Cortina y Lacunza, los aspectos que caracterizaban la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, así como los alcances de la misma en el ámbito educativo.
Palabras clave // Didáctica, Educación, Historia, Colegios

José María de Lacunza, fue una figura imprescindible en la historia de la educación y muy especialmente en su enseñanza y difusión, su labor permitió la conformación de toda una generación de personajes destacados en la instrucción, la literatura y la política. Cada uno de ellos, desde los colegios públicos, fueron los promotores del México liberal y quienes iniciaron el camino al progreso de la educación.

Dentro de estas personalidades, Lacunza brilla en todo momento y gesta elementos que hoy día son poco valorados, al grado de desconocerse casi toda su obra. En ese sentido, los objetivos del presente trabajo son:

a. Recuperar los aportes de José María de Lacunza en la educación, la pedagogía y muy especialmente, en la enseñanza y difusión de la Historia, a través de su labor en el Colegio de San Juan de Letrán, en el cual estudió y por muchos años sería su Rector.
b. Reconocer a través del establecimiento de las Cátedras de Humanidades, y el debate epistolar entre José J. Gómez de la Cortina y Lacunza, los aspectos que caracterizaban la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, así como los alcances de la misma en el ámbito educativo del siglo XIX en México.

El 18 de agosto de 1843, se decretó el *Plan General de Estudios para la República Mexicana*, con el fin de impulsar la instrucción pública, de uniformarla, y de que se hiciera *"efectiva su mejora presente, como progresivos y firmes sus adelantos futuros"* (Dublán, M. y Lozano, J. M. 1876. Tomo IV. 2639. Parte 1, p. 514). Manuel Baranda llevaría a cabo la aplicación de la reforma, al ser ministro de Justicia e Instrucción Pública, estableciendo las bases generales que a partir de ese momento, regirían todos los estudios preparatorios.

El plan comprendía la reorganización de los estudios preparatorios y cuatro carreras profesionales: Foro, Ciencias Eclesiásticas, Medicina y Ciencias Naturales, en los colegios de San Ildefonso, San Juan de Letrán, Medicina, San Gregorio y Minería. Destacando que los estudios superiores requerirían de los Preparatorios.

La intención era modernizar la enseñanza mediante el establecimiento de nuevas asignaturas, estableciendo *"Bases Generales"* para todos los colegios. Y se creaba una *Academia de Humanidades*, a la cual deberían de asistir

todos los pasantes de cualquier carrera de Foro o Ciencias eclesiásticas. Por primera vez se contemplaba como parte importante en la formación intelectual de los estudiantes de nivel profesional (Dublán. 1876. Tomo IV, 2639. Parte 1. Art. 42, p. 518).

El primer curso sería de *Historia general y la particular de México* y, se implantaba como conocimiento fundamental y obligatorio el estudio de las Humanidades, especialmente el aprendizaje de la Historia en los colegios de México (Dublán. 1876. Tomo IV, 2639. Parte 1. Art. 42, p. 518).

Las *Academias de Humanidades* se establecieron en los Colegios de San Ildefonso, San Juan de Letrán, San Gregorio y aún en el Seminario. (*Memoria que en*...1845, p. 133). En diversas instituciones del interior, se implementaría la *Cátedra de Historia*. En el caso de la Ciudad de México, la apertura de la *Cátedra de Historia o Humanidades*, en el Colegio de San Juan de Letrán, correspondió a José María de Lacunza y el Seminario estaba a cargo del Dr. Vera (*Memoria que en*…1845, p. 133). Había otra cátedra de Historia en el Colegio de San Ildefonso y otra en San Gregorio.

Por otra parte, Lacunza es quien nos dice que el Sr. Agustín Rada impartía la cátedra en San Ildefonso estudiando el *Tyeler*y y el Sr. Lic. Jesús Aguilar en San Gregorio, donde se estudiaba el *Discurso de Bossuet.*

Con respecto a los materiales de apoyo para sus clases, Lacunza publicó lecciones históricas del país para sus discípulos, y no dudaban del mérito sobresaliente que tendrían. (*Memoria que en*…1845: p. 133). Mientras que el Dr. Vera, trabajando en el Seminario, demostraría su eficacia, luces y crítica, explicando el *Compendio de Anquetil*, para la historia universal y, en cuanto a la historia patria; reuniendo y escogiendo entre los datos que en ese momento se tenían, *"los más interesantes y seguros"*. (*Memoria que en*…1845, p. 133)[1]

[1] En total se publicaron en *El Museo Mexicano o Miscelánea pintoresca de amenidades curiosas e instructivas,* treinta y siete *Discursos Históricos para la Cátedra de Humanidades,* de 1843 a 1845. En el primero se referirá sobre la importancia de la Historia, los aspectos que la caracterizan, la manera en que se expondría la cátedra (metodología), y por qué era trascendente para la preparación de los jóvenes. A partir del segundo discurso y hasta el XXIX hablará acerca de la Historia Universal. Del discurso XXX y hasta el XXXVII (fechado en 17 de agosto de 1845), explicará acerca de la historia de México, cerrando con la consumación de la independencia. Lacunza fue responsable de la sección de Estudios Históricos al iniciar el 3er tomo, una vez concluido con el núm. 24 la impresión del tomo 2º. (Periódico: *El Siglo XIX.* Ciudad de México. 07 de febrero de 1854). Existe un primer análisis acerca de los Discursos en: Valencia Funatsu, T. (1963), pp.46-82.

José María de la Asunción Juan Nepomuceno Lacunza Blengua, nació el 16 de agosto de 1809 en la ciudad de México. Al terminar las primeras letras, alrededor de los 11 años, siendo su preceptor de primeras letras Fray Mariano Orellana, quien laboraba en el Convento de San Diego (Periódico: *Gaceta del Gobierno de México.* Ciudad de México. 02 de marzo de 1820), ingresó junto con su hermano Juan, al Colegio de San Juan de Letrán para realizar estudios preparatorios y luego de jurisprudencia.

Para el año de 1830, comenzó a ejercer la labor docente. Fue responsable de las lecciones de Historia en 1843, ordenándolas en pequeños discursos *"tan notables por su bello estilo como por su exactitud, que se publicaron en el Museo Mexicano el año de 1845"* decía el periódico *El Derecho. (*Ciudad de México. 17 de julio de 1869).

Aparte de ser un hombre preocupado por la educación, también fue uno de los intelectuales importantes que participó activamente en la vida cultural de México a través de diversas academias tanto literarias como científicas. Este intelectual mexicano, tuvo una infinidad de facetas: poeta, científico, historiador, pedagogo, prosista, filósofo y maestro. En el tomo I del *Ateneo Mexicano*, publicado en 1844 por la imprenta de Vicente G. Torres, divulgó dos textos referentes a la Historia, el primero titulado *"Historia"* y el segundo llamado *"Las ciencias y el siglo XIX*" [2]

Al ser autodidacta y conocedor de varios idiomas, es viable pensar que llegó a tener una gran librería con obras de diversos temas, sobresaliendo las de derecho, por ser esta su profesión, además de literatura, historia y ciencia. Es por ello que Lacunza, era un escritor polifacético, ejerciendo actividades como poeta, científico, abogado, historiador, prosista, filósofo, pedagogo y profesor.

Fue promotor de las escuelas lancasterianas, fundó a expensas de los fondos municipales, un asilo para niños y jóvenes delincuentes, que más tarde se convirtió en presidio para menores. Dicho establecimiento se llamó Colegio Correccional de San Antonio, destacó en dos colegios para niñas, el primero de ellos fue la escuela secundaria para señoritas fundada durante el gobierno interino de Ignacio Comonfort, teniendo el cargo de Inspector

[2] Ambos textos se encuentran en la obra de Juan Antonio Ortega y Medina (1970). *Polémicas y ensayos en torno a la historia.* México, UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas, el primero en las págs.125-128 y el segundo en las págs.129-132.

General de Instrucción Pública. El segundo fue el Colegio de las Vizcaínas, siendo miembro de la Mesa de la Cofradía de Aránzazu y después ocupando el cargo de Rector.

1844 era el año en que tomaba fuerza la búsqueda por encontrar una metodología propicia para la enseñanza de la Historia, toda vez que era una asignatura fundamental y necesaria para el desarrollo de la nación. En el artículo "*Instrucción Pública"* publicado en *El Liceo Mexicano*, José María Reyes, determinaba que la educación pública, era el medio para alcanzar la democracia, la libertad y el progreso (Reyes., 1844, Tomo I, pp. 342-343).

En ese sentido, el encontrar un método adecuado para la enseñanza de la Historia, la búsqueda de recursos didácticos para los profesores y sobre todo, delimitar cuáles serían los conocimientos necesarios para los jóvenes, era una tarea a realizar en ese momento. Y precisamente, en ese tiempo, con la publicación de las cátedras de Historia elaboradas por Lacunza, para sus discípulos del Colegio de San Juan de Letrán, se abrió una querella con Gómez de la Cortina, de gran importancia para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, y sería uno de los primeros debates pedagógicos en cuanto a la asignatura y los aspectos que permeaban su aplicación en las aulas, a mediados del siglo XIX.

José María de Lacunza dio inicio sus cátedras, momento que podría considerarse como una coyuntura en el ámbito de la enseñanza en México, al ser considerada la Historia como un conocimiento fundamental y obligatorio en el estudio de las Humanidades. Así como por el debate con José Justo Gómez de la Cortina acerca del método de enseñanza de Lacunza.

En dicha discusión, se pueden identificar algunos de los problemas que afectaban el ámbito educativo, y de igual manera, se pueden analizar temáticas fundamentales para la didáctica de la Historia y la Pedagogía, lo que permiten reconstruir no solamente aspectos tan interesantes como la manera en que un docente debía impartir la asignatura, cómo se estaba trabajando en Europa, qué libros y demás recursos existían y podrían servir de apoyo a los estudiantes, entre otras cosas; sino también saber acerca de la labor docente y las situaciones enfrentaban ante la práctica de la Historia.

Por otro lado, posibilita conocer el trabajo de ambos personajes en el campo de la educación, destacando como pedagogos al ser creadores de diversos recursos didácticos, propuestas *teórico-metodológicas* y difusores

de la disciplina. En el caso específico de Lacunza se reconoce su trabajo como un docente especializado no solamente en lo teórico, sino de manera más trascendente en la práctica cotidiana y sus experiencias como joven docente.

Las temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia que se pueden identificar a lo largo del debate son las siguientes:

- Maneras de estudiar la Historia
- Los conocimientos indispensables para su aprendizaje
- Lecturas prioritarias
- Uso de diversas fuentes para la práctica
- Planeación en el aula
- Tipo de docentes y sus cualidades
- La Historia y su relación con otras ciencias
- Metodología de aprendizaje
- Manejo de conceptos propios en la Historia
- Contexto *socio-cultural* de los educandos
- Materiales propicios para los jóvenes

A través de ello, se reconoce los trabajos de diversos autores europeos y sus propuestas, las cuales resultan ser de trascendencia para el presente en el ámbito de la didáctica, sin embargo al ser de unos siglos atrás, se desacreditan y se abandonan en la búsqueda de lo contemporáneo, tal es el caso del texto de Lenglet Du Fresnoy de 1729, *Método para estudiar la Historia*, es un ejemplo de un escrito pasado pero con un presente por *redescubrir*

En el *Discurso* de apertura de la *Cátedra de Humanidades* en 1843, José María de Lacunza comentaba que para el conocimiento de la historia, en el océano de los tiempos, como en el de las aguas, no era necesario conocer día por día ni gota a gota,

> …sino sólo los grandes contornos, las formas del conjunto, las masas, en una palabra. Se alza, sin embargo, entre la multitud, de cuando en cuando la figura colosal de un hombre ilustre, que en mayor o menor extensión es arbitro de los destinos de sus contemporáneos, que personifica a su siglo, a su nación, y esta figura no puede pasar inapercibida. (Lacunza. 1843: p. 363).

Y agregaba que estos personajes contribuían a la unidad de la Historia, concentrando sus intereses. Comentaba que en ese siglo XIX, se había tomado por divisa el *nisi utile est quod facimus stulta est gloria* [3] la intención de haber establecido el curso de Historia era la de ofrecer a nuestra juventud conocimientos usuales en la vida. (Lacunza. 1843, p. 364).

Los propósitos del curso no sólo estaban acordes al tiempo de trabajo en la *Cátedra*, también respondían a los objetivos que debía perseguir la enseñanza de la Historia, y que hoy día en el nivel bachillerato se plantean de manera semejante. En él se refieren a los conocimientos indispensables que le permitan al joven prepararse para su futuro profesional y accionar en el ámbito social. Al respecto Claude François Xavier mencionaba que *"En una enseñanza pública en donde el tiempo es corto y la materia inagotable es necesario tomar la substancia de las cosas; de otra suerte solo se aprenderán voces."* (Millot, 1790, *Prefacio,* p. IX).

El estudio de la historia es por tanto, el estudio de la sociedad en su conjunto, en percibir las dinámicas que persisten en el ámbito colectivo. Idea muy interesante para su tiempo y de repercusión en lo futuro, puesto que promueve esa historia social que vea más allá de los grandes hombres, la vida de los pueblos.

En sus planteamientos es posible apreciar los ideales del *"siglo de las luces"* que postulaban la igualdad como sustento de todo lo que permeaba la vida del ser humano: *"Hoy no faltan autores que cuentan a la par a la historia del pueblo y la del gobierno, porque ha llegado el tiempo en que el estado llano sea el todo"*. (Lacunza. 1843, p. 365). Y era evidente puesto que muchos de sus conocimientos partían de historiadores y filósofos ilustrados, sin dejar a un lado los aportes de personalidades de la época antigua griega y romana.

A su vez, resalta en el *Discurso* de Lacunza, su planteamiento de estudiar la vida, las ideas y costumbres que se transmiten de generación en generación y que conforman la cultura de las comunidades. Delimitando que de vez en cuando entre la multitud, se alza la figura colosal de un hombre ilustre, que en mayor o menor extensión es árbitro de los destinos de sus

[3] La frase *"nisi utile est quod facimus stulta est gloria",* aparece en la fábula de Cayo Julio Fedro, de Macedonia: *Arbores in deorum tutela,* en el último párrafo. Y dice: *"Pues la gloria es vana, si nuestras acciones tienen un resultado beneficioso.*

contemporáneos, que personifica a su siglo, a su nación, y esta figura no puede pasar *inapercibida*.

Con ello se acerca a los planteamientos expuestos por la microhistoria italiana, la cual:

> pone en el centro de su preocupación no es ni solo lo micro ni solo lo macro, sino más bien la totalidad de esa compleja dialéctica entre los niveles o escalas macrohistóricas y microhistóricas (...) desde una nueva visión de verdadera dialéctica e interpenetración y presuposición mutua, donde lo macro está en lo micro y lo micro incluye a lo macro, sin eliminar sus diferencias específicas, pero también sin olvidar que un nivel o escala solo tiene sentido y significación dentro de esa misma dialéctica que lo subsume y sobredetermina como una de sus partes. (Aguirre Rojas. 2003, p. 307).

Siguiendo con Lacunza, menciona que para el rescate de la Historia de las colectividades y todos los aspectos que la definen, las memorias llegan a ser de gran utilidad, además de estar de moda, puesto que pintan no sólo la vida pública, sino la doméstica. Pero como es tan fácil escribir novelas bajo el nombre de memorias, y siempre se pretende dar a éstas un giro dramático, la desconfianza al leerlas debe estar despierta. (Lacunza. 1843, p. 367). En ese sentido plantea el ser críticos ante las fuentes, sobre todo cuando pasan de generación en generación y se va desvirtuando el texto original. Por lo tanto debe, *"pues, siempre que sea posible, que las más veces no lo es, consultarse el original"*. (Lacunza, 1843, p. 367).

Agrega que para el adecuado estudio de la historia, debe estudiarse previamente la Cronología y la Geografía, o al menos debía acompañarse con ellos (aspecto que se planteaba en las reformas de 1843). Por estos dos conocimientos debe fijare el tiempo y lugar de los hechos: *"circunstancias esenciales de que depende las más veces el concepto de los hombres y de las cosas".* (Lacunza, 1843, p. 367).

Deja en claro que serán auxiliares importantes para su curso y habrán de ser manejadas ambas ciencias desde la práctica, al estudiar las diversas temáticas que se planteen en el aula.

De esta manera está consciente de la interrelación de las ciencias y la forma en que coadyuvarán a un mejor conocimiento, pero ante la premura

del tiempo y las características de sus estudiantes, sólo tratará de la Cronología y la Geografía, los elementos indispensables que sean necesarios para entender algún acontecimiento.

Sitúa de manera eficaz las condiciones bajo las cuales se regirá la *Cátedra* y agrega, que ante la superficialidad con que se adquirirán las nociones de las anteriores disciplinas: *"me hace recomendar a los que me escuchan, el estudio de ambas fuera de ella*" (Lacunza, 1843, p. 367).

Concluye su discurso diciendo que no podrá ser original, es decir, que presentará a sus oyentes el fruto de sus lecturas y que las más veces no hará otra cosa que copiar los trozos de los autores que juzgue más convenientes a la instrucción y, dará al final de cada lección, las referencias de donde obtuvo sus pensamientos, de donde podrán quienes quieran tomar aún más, con una profusión que el tiempo y objeto del curso no le permitirán. *"Poco será esto para mi propia gloria; pero aspiro a que sirva mucho para el aprovechamiento de los que me oyen"* (Lacunza, 1843, p. 368).

Después de este discurso y teniendo conocimiento de ello, surge la voz de José Justo Gómez de la Cortina, quien anteriormente había hecho aportaciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia (como era su *Cartilla)* y quien quizá por ello, veía como una necesidad natural, expresar sus puntos de vista respecto a dicho discurso y a la apertura de la cátedra, puesto que él tenía la autoridad suficiente, al tener *"veinte años de meditación y de experiencia"* (Gómez, 1844, *Carta Primera*: p. 90), en tales temáticas.

Quizá pensó que no había sido considerado para aportar propuestas en este campo, una vez que se llevaba a cabo el plan educativo de 1843, aunque aclara en su primera carta que envió al periódico *El Siglo XIX,* que su intención era contribuir a la mejor dirección de los estudios de la patria y poder contribuir con una piedrecilla a la grande obra del edificio social que es la patria.

El hecho es que habló y lo haría de una manera fuerte, bastante crítica, especialmente sobre la cátedra de Lacunza y sus métodos de enseñanza, lo que generó la inmediata respuesta de este último.

Lacunza sintetiza los puntos de su crítica destacando lo siguiente:

- La crítica se enfoca hacia la falta de estudios preparatorios de Geografía y Cronología para la *Cátedra de Historia*.

- Cuestionar las lecciones que se dan en la *Cátedra* a partir de los trabajos de Tyeler.
- La manera en que se explicaba a los estudiantes, por medio de extractos descarnados, narraciones mezquinas y ridículas.
- La ignorancia que se tiene respecto a cómo se dan las cátedras en Europa, y
- La falta de cualidades del profesor.

Estos debates tomaron un giro muy útil para la enseñanza de la Historia, porque se aprecia cómo las propuestas de ambos partían del conocimiento de historiadores y obras de trascendencia en Europa y que fueron innovando en este ámbito.

Lacunza tenía la ventaja de conocer ampliamente el sistema educativo público desde su propia formación, hasta ejercer la docencia en el Colegio de San Juan de Letrán, donde estudió. Practicaba día a día la docencia, por lo cual sus propuestas respondían a las circunstancias bajo las cuales laboraba y a su conocimiento de la historia, lo que le posibilitó ir creando los materiales necesarios para sus clases. De ahí que nuestro personaje buscara preparar a los jóvenes para su futuro profesional y al mismo tiempo promover una conciencia nacional, que traería beneficios al país.

Gómez de la Cortina veía desde un ámbito más lejano la situación de las escuelas, al tener una formación europea y hasta con un cierto *"aire aristocrático"*, y aspira a que la historia forjara en ellos el conocimiento y la superación, tal y como apreciaba que se daba en Europa, pero eso no ponía en duda que sus propuestas fueran interesantes, al igual que las de Lacunza. Cada uno de los aspectos que van analizando, son parte necesaria de toda construcción didáctica de la Historia, en la cual el docente tiene un papel fundamental.

Ambos personajes demuestran que para la enseñanza de la Historia, se requiere de una constante profesionalización docente, por lo cual es necesario como punto de partida tener una idea clara acerca del ¿por qué? y ¿para qué? de la Historia, hacia quiénes se dirige el accionar docente, que aspectos se deben considerar para su práctica y de qué manera se habrá de despertar el gusto e interés de los alumnos por la disciplina, y ante todo ver su trascendencia en la vida de ellos como sujetos partícipes de la misma.

Llama la atención cómo dicha preparación tenía que ver con el conocimiento de idiomas, de otras ciencias, el conocimiento de una amplia bibliografía y conocer a los autores antiguos y sus propuestas, base fundamental para que los jóvenes formaran su propio criterio, mediante una metodología que los llevara a la construcción de sus propios saberes.

Y en la actualidad, tienen vigencia estos aspectos porque la Historia, a diferencia de las ciencias experimentales, basa su estudio y comprensión a partir del análisis e interpretación de los acontecimientos, a través del estudio de las fuentes de información, lo cual debe llevar a que los alumnos logren a través del razonamiento la comprensión del devenir histórico.

Ambos autores buscan que los estudiantes adquieran un sentido crítico, integrándose de manera interesante y dinámica a la comprensión histórica, buscando información fidedigna, analizando situaciones, identificando los argumentos que subyacen la información que recibe, interrogando y buscando alternativas.

La idea de Gómez de la Cortina de generar en los discípulos la curiosidad y el interés por lo que se estudia, amenizar las lecciones con visitas a bibliotecas y el mostrar objetos interesantes de valor para la Historia, por su significado en determinado acontecimiento, es precisamente lo que hace falta en las aulas actualmente, además de la idea del sentido crítico. Porque tal parece que la historia se ha convertido actualmente, ahora si en *“relaciones de papagayo sin utilidad alguna para el que las aprende”.* (Gómez. 1844. *Carta Primera*: p. 90).

A su vez la forma de hacer comprender a los jóvenes la noción de tiempo y espacio, no implica, como dicen los personajes, trabajar sólo una cronología de fechas, nombres, sucesos, sin una correlación explicativa de los acontecimientos que suscitaron esos datos.

Por lo tanto las dimensiones temporales deben entenderse a partir de su interrelación y dependencia, en un diálogo constante, partiendo del presente, su antes y su después. Lo cual tendría que ser lo primero que habría que explicar a los alumnos, para que pudieran comprender la importancia de la Historia; al no ser un pasado a estudiar nada más, sino toda una temporalidad de los hechos históricos.

Conclusiones

Concluyendo podemos afirmar que José María de Lacunza fue uno de los principales catedráticos en el siglo XIX, que promovieron la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, así como su difusión. Además de ser un destacado político y pedagogo, realizando diversas propuestas como las que llevó a cabo en el Colegio de San Juan de Letrán y el Colegio de las Vizcaínas.

En San Juan de Letrán, nuestro personaje fue uno de los primeros en impartir la cátedra de Historia, dando propuestas muy interesantes para su enseñanza y difusión que hoy en día se proponen como novedosas, cuando él mismo las proponía ya en el siglo XIX.

Destacó que en la construcción del conocimiento de la Historia, debía considerarse el manejo de la Cronología (disciplina muy importante en el siglo XIX y minimizada actualmente), porque en toda enseñanza de la Historia habría que trabajar sobre los componentes que la articulan.

Favorecer el aprendizaje significativo a través de una percepción del espacio, es lo que propone Gómez de la Cortina y Lacunza, aunque este último con una idea clara de que si es un curso de Historia, los temas a tratar deben ser los necesarios y más importantes, que le permita a los alumnos desarrollar una idea de los espacios en un tiempo histórico determinado.

Lacunza expresa que él habla con franqueza, la instrucción pública en el ramo de Historia, como en otros, no estaba ni próxima a la perfección, ni a la altura que podría estar, pero esa instrucción había progresado visiblemente desde los días en que ellos se educaron hasta su presente, y que era dulce la esperanza de creer que progresaría cada día más. *"Nuestra juventud tiene entusiasmo por aprender, y esto es mucho ya"* (Lacunza, 1844, *Réplica Tercera*, p. 123).

Y como gran intelectual y docente, que ejercía en el ámbito público, buscó innovar en las clases de Historia al emplear un método que les ofreciera a los estudiantes un material más didáctico y propició para disfrutar la cátedra.

Pretendía que sus discípulos lograran apreciar las ventajas de la disciplina en su formación intelectual y como sujetos inmersos en una sociedad. Se oponía a una educación memorística y pugnaba por una práctica docente en la cual se diera una discusión y debate.

Defendía la educación gratuita por parte del Estado además de apoyar con recursos a los colegios públicos. De manera personal apoyaba la instrucción a través de la donación de textos y en determinadas circunstancias, sin recibir gratificación alguna, como sería en el caso de la Cátedra de Historia en el Colegio de San Juan de Letrán.

Con base en la controversia entre Gómez de la Cortina y Lacunza, se percibe como en el siglo XIX, la Historia nunca dejó de existir en el ámbito educativo, era impartida por diversos profesores, conocedores de los aportes de pensadores europeos y del país, lo cual les permitió ejercer una docencia eficaz y proponer diversas alternativas *didáctico-pedagógicas*, que consolidaron a la disciplina en los estudios preparatorios y superiores en el siglo XIX en México.

El gran paso estaba dado, que era:

> introducir este ramo en la instrucción, perfeccionarlo es obra del tiempo, y si para ello sirve un ejemplo que es el que me esfuerzo en dar de que esta cátedra no es igual a la de gramática, en que basta tomar al discípulo una declinación o una conjugación de memoria, si este ejemplo sirviere de algo, yo consideraré que eh sido útil a mi patria.
>
> Lacunza. *Réplica Tercera*. (1844, p. 123).

Bibliografía y cablegrafía

Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2003). "Invitación a *otra* microhistoria: la microhistoria italiana" [En línea, *pdf*]. *Revista Histórica*. Departamento de Humanidades. Sección de Historia del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Vol. XXVII. Núm. 2, pp. 283-313. Disponible en: http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/view/8660/9025

El Ateneo Mexicano. Omnium Utilitati (1844). Vol. I. México. Imprenta de Vicente García Torres. Calle del Espíritu Santo Núm. 2.

El Liceo Mexicano (1844). 2 Tomos. [En línea]. México. Imprenta de José María Lara, calle de la Palma, número 4. [Fecha de consulta: 19 de

diciembre de 2013]. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=FYEcAQAAMAAJ&pg=RA1-PA145&lpg=RA1-

El Museo Mexicano o Miscelánea Pintoresca de Amenidades Curiosas e Instructivas (1843-1845). 2 T. México. Lo imprime y publica Ignacio Cumplido. Calle de los rebeldes casa núm. 2.

Gómez de la Cortina, José Justo (1844). "Carta Primera (Conde de la Cortina). Estudio de la Historia. En: Ortega y Medina, J. A. (1970). *Polémicas y ensayos en torno a la historia.* México. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 90-94.

Dublán, Manuel y Lozano, José María (1876). *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expendidas desde la Independencia de la República.* Tomo IV.[En línea, pdf]. México. Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano Hijos. Calle de Cordobanes Núm. 8. [Fecha de consulta: 19 de julio de 2014]. Disponible en: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080043032_T4/1080043032_T4.html

Lacunza, José María de (1843). "Discurso pronunciado por el Sr. Lic. Don José María Lacunza en la apertura de la Cátedra de Humanidades del Colegio de San Juan de Letrán" En: *El Museo Mexicano o Miscelánea Pintoresca de Amenidades Curiosas e Instructivas*. Tomo Segundo. México. Lo imprime y publica Ignacio Cumplido. Calle de los Rebeldes casa número 2. pp. 363-368.

Lacunza, José María de (1844). "Réplica Tercera (Profesor Lacunza)" [a la tercera carta de José J. Gómez de la Cortina sobre la polémica acerca del estudio de la Historia]" En: Ortega y Medina, J. A. (1970). *Polémicas y ensayos en torno a la historia.* México. UNAM. Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 120-124.

Memoria que en forma de dictámen presentó la comisión permanente, á la junta general de instruccion pública sobre este ramo, en cumplimiento de la ley de 11 de Agosto de 1843, y pasada al gobierno por acuerdo de la misma junta (1845). En: Ríos Zúñiga R. y C. Rosas Íñiguez, C. [Trans. y est. Introd.] (2011). *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*. México. UNAM. IISUE, pp. 115-136.

Millot, Claude François Xavier (1790). *Elementos de Historia Universal, Antigua y Moderna, en que se describe el origen, gobierno, leyes, religión, ciencias, costumbres y los sucesos más notables de todas las naciones del mundo*. Tomo I. [En línea]. Madrid. Imprenta de Manuel González. [Fecha de consulta. 13 de febrero de 2015]. Disponible en: http://www.europeana.eu/portal/record/9200110/BibliographicResource_1000126594643.html

Plan General de Estudios de la República Mexicana (1843) En: Ríos Zúñiga, R. y Rosas Íñiguez, C. [Trans. y est. Introd.] (2011). *La reforma educativa de Manuel Baranda. Documentos para su estudio (1842-1846)*. México. UNAM. IISUE, pp. 27-39.

Hemerografía

Gaceta del Gobierno de México. Ciudad de México. 02 de marzo de 1820

El Derecho. Ciudad de México. 17 de julio de 1869

El Siglo XIX. Ciudad de México: 28, 29, 30 y 31 de agosto de 1845 y 07 de febrero de 1854

Dificultades y proyectos de educación histórica para señoritas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México (1889-1910)

Edith CASTAÑEDA MENDOZA
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Edith Castañeda Mendoza. Licenciada en pedagogía (UPN- Ajusco), maestra en Desarrollo y Planeación de la educación (UAM-X) y doctora en Humanidades en la línea de historia (UAM-I). Fue profesora titular de educación primaria, becaria CONACYT en estudios de maestría y doctorado y por la Secretaría de Educación Pública en sus estudios doctorales. Miembro de la Sociedad de "Historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A.C." y del Seminario permanente de Historia Mundial "Aprendiendo Historia de las Ciencias" de la UAM-Iztapalapa. Actualmente es profesora de tiempo completo de la UPN, unidad Ajusco, sub campo de formación profesional "Historia de la Educación y Educación Histórica". Ha dirigido tesis sobre historia de la educación de la mujer en los siglos XIX y XX, análisis de revistas y libros de texto con enseñanzas femeniles durante el Porfiriato. Imparte seminarios sobre el trabajo en Archivos Históricos y su relación con la historiografía de la educación y la educación histórica en contextos áulicos y extra-áulicos en UPN Ajusco. Se ha interesado por la impartición de asignaturas de metodologías de investigación y docencia. Sus líneas de investigación son: historia de la educación, educación de la mujer en el siglo XIX y educación técnica. femenil.edithupn2004@yahoo.com.mx

Resumen // La educación Normal durante el Porfiriato buscó entre otras cosas, construir el ideal de identidad nacional. En la política educativa y los planes y programas de estudio normalistas se asignó la tarea de educar las ideas, usos y costumbres de la vida moderna deseada por el gobierno de Porfirio Díaz. Entre estas enseñanzas se encontró la educación histórica. Formación que particularmente en el Estado de México, estuvo acompañada de excesiva disciplina, estándares de moralidad y recato para las mujeres que desearon ser maestras de primera, segunda o tercera clase. Los proyectos de educación histórica del plantel contemplaron no sólo el orden estricto, el acatamiento de las normas institucionales sino garantizar con el quehacer docente, que los saberes de los grandes héroes y el relato de las grandes hazañas, serían el motor de la vida patriótica de la nueva nación moderna.
Palabras clave // Educación femenina, historia, identidad

¿A qué viene esa manía, que sepa usted astronomía, historia y filosofía?, Bueno que se haga notable y eduque su inteligencia siendo instruida y sociable…¡pero hija con tanta ciencia está usted inaguantable!

Vital Aza

La educación femenina de finales del siglo XIX sufrió diversas dificultades de justicia y equidad. A las mujeres que se atrevieron a desafiar la educación tradicional apegada a la maternidad y el cuidado del hogar, se les condicionó su formación. Fueron objeto de excesos en las formas de imponer disciplina y desigualdad al ingresar, permanecer y egresar (en el mejor de los casos) de las escuelas de educación superior que les permitieran abrir sus opciones de vida.

Educar en las ciencias alejadas de lo considerado como femenino a las señoritas de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México, abrió el debate de la opinión pública , en donde se expresaron tanto favorables, como contrarias, estas no fueron las menos. Este plantel intentó formar a las mujeres que llevaran las ideas modernas, de la ciencia, la patria y la higiene a toda la entidad. Entre 1889-1910 se ofreció educación profesional femenina, con carreras de Profesora de Educación Primaria y Elemental de primera, segunda y tercera clase; y las carreras de comercio, farmacia y telegrafía. También las alumnas podían estudiar artes y oficios femeniles. Entre los cursos ofrecidos estuvieron los de bordado, dibujo, encuadernación, modas, caligrafía, telegrafía, inglés, costura a máquina, flores artificiales, fotografía, por mencionar algunos [i].

El objetivo de este escrito, es exponer algunas dificultades a las que se enfrentó el proyecto de educación histórica para señoritas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas del Estado de México; el ideal de formación histórica y la intencionalidad de enseñanza de la disciplina en la construcción del ideal femenino de la época.

Este proyecto educativo se fundó como el resultado más ejemplificador del compromiso adquirido por José Vicente Villada por la educación de las mujeres en la región. Tenía varias secciones: Párvulos, Primaria, Secundaria y Educación profesional. En todos los niveles educativos estuvo presente la enseñanza de la historia.

La historia nacional constituyó una estrategia empelada por la política pública del México Porfiriano en el afán de construir una nación moderna. Se

pretendió formar a través de esta disciplina, una imagen propia. El México que se idealizaba a finales del siglo XIX, se edificó en gran medida con la memoria de un pasado que contó la vida y obra de los héroes de la patria, las batallas ganadas y la cultura prehispánica que pretendió brindar identidad y origen.

El proceso implicó la consolidación de un Estado moderno y producción de la nación. La historiografía del sujeto nacional significó la invención de tradiciones, usos y costumbres en las escuelas. Particularmente en los planteles de educación Normal, se identificó la tarea de llevar a todas las comunidades del país "el artilugio de la nación moderna".

En la Normal del Estado de México, la educación histórica estuvo presente en todas sus carreras profesionales tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Enseñanza de la historia en las carreras de Profesora de Instrucción Primaria de 1ra, 2da y 3ra clase, farmacia, telegrafía y comercio de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas (1900)

Carreras Profesionales en las que se impartía historia	Grado	
Carrera de Profesora de Instrucción Primaria de primera clase	3ro	Historia Patria
	5to	Historia Universal Historia de la Pedagogía
Carrera de Profesora de Instrucción Primaria de segunda clase	2do	Historia de México Historia Americana y Patria
	3ro	Historia de México y rudimentos de Historia Universal
Profesora de Instrucción Primaria de Tercera clase	2do	Historia Americana y Patria
Programa de estudios correspondientes a la carrera de Farmacia.	3ro	Historia Natural de las drogas simples
	3ro	Historia americana y patria
Programa de estudios correspondientes a la carrera de Telegrafía.	5to	Correspondencia Mercantil e Historia del Comercio
Programa de estudios correspondientes a la carrera de Comercio.		

Fuente: A.H.E.N.P.E.M., Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), "Plan de Estudios para Profesoras de Instrucción Primaria de 1ra clase", Anexo. núm. 34, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México, 1902, p. CLX. Elaboración propia.

El cuadro permite además identificar que la enseñanza de la historia en el plantel, pretendió no sólo educar a sus señoritas en conocimientos del pasado de su país. También se dieron clases de historia patria, universal y americana; y se impartieron clases de historia específica como en el caso de historia de la pedagogía (para las carreras de profesora), historia del comercio (para la carrera de comercio) e incluso historia de las drogas simples (para la carrera de farmacia).

El discurso del gobernador del Estado de México en turno (José Vicente Villada Cardoso) sobre la importancia de la educación Normal expuso que la instrucción superior para las mujeres fue: "indispensable para la cultura y perfeccionamiento de la sociedad, y para el triunfo del individuo en la constante ya cada vez más reñida lucha de la existencia [iii]", una sociedad que se deseaba moderna y con mujeres educadas, útiles y productivas. Y desde los planes de estudio la historia estuvo presente como elemento articulador de la identidad nacional promovido desde sus normales.

En las carreras de profesoras de este plantel se ofreció educación normal primero a mujeres pobres, desprotegidas e indígenas en un afán de estar "a favor del progreso que se desarrollaba cada día en el país, y en el cimiento incesante de las aspiraciones públicas [iv]"; una vez que la escuela ganó prestigio, se contó en su matrícula con hijas de abogados, maestros y políticos de la entidad.

Se educó a la mujer que llevaría las enseñanzas patriotas a lo largo del Estado de México y para estos fines, la educación histórica estuvo presente a lo largo de todas las carreras profesionales y en las actividades educativas del plantel.

No obstante la educación profesional que se ofreció a las mujeres de finales del siglo XIX y a unos pasos del XX, generó revueltas. Su formación formal y científica y las modificaciones curriculares y pedagógicas de esta Plantel también vivieron disputas de aceptación y rechazo.

Se apoyó a la oferta de carreras profesionales que preparaban a la mujer ante las demandas positivistas y modernas de la época: para la industria, el comercio y espacios competitivos en las comunicaciones pero apegadas a roles femeninos. Al respecto, se apoyó al trabajo fuera de casa de las mujeres, en la *Gaceta de Gobierno del Estado de México. La educación de la mujer*, se mencionó que:

> Existe un interesante fenómeno cuando la mujer hace presencia activa en los grandes propósitos nacionales [...] En Rusia actúa en campos de batalla, desfila, actúa como obrera, dirigente, compañera, maestra, enfermera [...] En los Estados Unidos [...] hay otro clima que norma otras conductas y tradiciones donde la mujer se quiere colocar al igual que el hombre, en un plano de cooperación y fraternidad [...] desempeñando su ayuda en escuelas y hospitales, donde se ha convertido en un símbolo fecundo. [v]

Concluye diciendo: "En México [...] uno de los problemas capitales que nos preocupan es la educación de la mujer, las mujeres luchan con toda energía para alcanzar su labor fecunda, esto no quiere decir que todas las mujeres sean trabajadoras, profesionistas y empleadas, ya que esto traería grandes problemas en el descuido de la familia" [vi].

A la mujer profesionalizada y normalista, se le permitió participar en la construcción de la nueva idea educativa del país, se le apoyó en algunos casos, vivieron reclamaciones de orden social o eclesiástico.

Las acciones políticas del gobierno estatal de permitir que las mujeres estudiaran carreras profesionales (no sólo la de profesora). Se criticaron en un artículo denominado "A una niña [vii]" publicado en el periódico *La Época. Semanario católico con censura eclesiástica*. En el que versa sobre el cambio en los intereses, percepciones estéticas y valores de la mujer en 1910, en comparación con una década atrás.

El artículo (que no está firmado), con palabras agresivas ridiculizaba a la mujer moderna. Para ello establecía una comparación entre una niña del año de 1900 con una de 1910, ubicando a la primera como virgen, natural, risueña, juguetona, atenta a los mandatos de su madre, sencilla, poco preocupada por la moda y el maquillaje. Feliz, cantando, jugando y preocupada sólo por los cuernos de la luna. En contraposición, describe a la niña de 1910 frívola y ligera: subsumida por la moda, triste, nerviosa, sexuada, sensual, envidiosa, exhibicionista, bailadora, enredada en líos amorosos; condenada a no casarse y por ende a ser infeliz. Le advierte a la mujer:

> Eres sencillamente ridícula. Déjate de cursilerías y enséñate a manejar la aguja, date un paseo por la cocina, procura ajustar tu vida al molde austeramente cristiano y si quieres casarte y ser feliz, sabe que para encontrar un buen

> marido, y para hallar la verdadera dicha, no hay peor camino que el de la frivolidad y el de la ligereza. Si no me lo crees ahora a mí, más tarde te lo enseñará, cruelmente tal vez, la sabia experiencia. [viii]

Pese a ello, en el último tercio del siglo XIX, la mujer comienza a aparecer en la prensa con rasgos modernos, como indispensable para la conformación de la nación. Se exhibe su integración al sector productivo haciendo uso de la tecnología para su vida cotidiana; aunque si con marcada carga sexista en asociar a la figura femenina a la venta de máquinas para lavar la ropa, y máquinas de coser Singer, (de esta última su lema es "Coser es un verdadero placer"), la imagen retrata los nuevo roles asignados a la señoritas del cierre del siglo XIX.

Imagen 1.
Anuncios publicitarios, máquinas para lavar.



A.H.E.M., Periódico El país, Año XII, Número 3 339, 2 de abril de 1910.

Imagen 2.
Anuncios publicitarios, máquinas para coser.



A.H.E.M., Periódico El país, Año XII, Número 3 339, 2 de abril de 1910.

La Escuela Profesional y de Artes y Oficios significó para la mujer del Estado de México un importante impulso hacia el siglo de las mujeres (el siglo XX), en el que ganaron terreno en todas las áreas profesionales. Sus egresadas formaron parte de las primeras generaciones de mujeres en búsqueda de empoderamiento, espacios públicos y valoración de su trabajo fuera y dentro del hogar. Algunas lograron rompieron reglas morales de tradición femenina y cánones androcentristas. Fueron mujeres educadas con rasgos de excesiva disciplinariedad y con la encomienda de hacer patria. Se les dieron clases de historia nacional y mundial, pero también se les encomendó difundir la educación histórica a favor de la construcción nacional.

Las egresadas del plantel, formaron parte del nuevo modelo económico y social (más cercano al capitalismo), aunque ganando espacios lentamente y en ámbitos muy restringidos en materia profesional y laboral sin alejarse de la moral y recato social.

Desde la perspectiva de la época, expuesta en la *Gaceta de Gobierno* (1895-1899), "La industria, el campo y los talleres reclaman los brazos fuertes del hombre para llevar adelante sus medios de progreso y la multiplicación de la riqueza pública, mientras que el comercio considerado como

factor importante puede colocarse en manos de la mujer modesta, dócil, educada, inteligente, instruida y de intachable moral" [x].

La política educativa del gobernador Vicente Villada, se encaminó a la educación moderna femenil, y asignó a sus maestras educadas en el plantel, la tarea de llevar esos conocimientos y el amor a su patria a todos los riñones del Estado de México, incluso en zonas rurales. Esas comunidades fueron atendidas por maestras de indígenas de 3ra clase que cursaron la asignatura de Historia Americana y Patria.

No obstante, la erudición no fue considerada una cualidad femenina para toda la población de la época. Vital Aza, comenta al respecto de la subversión:

A una señorita que es muy erudita

Señorita, yo no sé
porqué su papá de usté,
le ha dado esa educación
y le diré la razón
de no explicarme el por qué!
Comprendo u su papá
ques cifra en éste su encanto,
le eduque bien ¡Claro está!
¡Pero si estudia usted tanto
que es una barbaridá
¿A qué viene es manía,
ni a qué conduce, señor,
que sepa usted astronomía, historia y
filosofía
y hasta álgebra superior?
Bueno que se haga notable
y eduque su inteligencia
siendo instruida y sociable...
¡pero hija con tanta ciencia
está usted inaguantable!
Sus estudio tolerara,
si usted cosiera y bordara
comprendiendo sus deberes;
pero esas cosas son para
otra clase de mujeres.
Aunque le apellidan necia
y aunque las gentes se rían,
labor tan fútil desprecia...
Cocer usté? ¡Que dirían
los siete sabios de Grecia!
Su papá, que es un bendito,
Dice que es usted un pasmo
de erudición [...] ¡Pobrecito!
Es padre, y no necesito
disculpar, ese entusiasmo...
no ve lo que otro cualquiera,
porque le ciega el amor;
pero usted ¿Como tolera
que vaya el pobre señor
vestido de esa manera?
Mientras la niña engolfada
está en serias reflexiones,
anda el papá sin botones,
con la camisa rozada
y un siete en los pantalones.
¡Para tamaña indolencia
cachaza se necesita!
¡Por ventura está la ciencia
Reñida con la decencia?
Conteste usted, señorita.
No es vergüenza voto á tal
que ande roto el pobrecillo,
y que usted, chica formal
sepa la historia del dedillo
y no conozca el dedal?
Basta, por Dios, de leer!

Deje usted tranquilos ya
a Cicerón y á Volter
y póngase usted á cocer
el pantalón de su papá.
Piensa usté hallar su destino
en un clásico latino
o en Newton [...] ó en el demonio?
Pues eso no es el camino
que conduce al matrimonio.
¡Usté el engaño no ve!
¡Ninguna duda quepa!
A menos que al cabo dé
con algún sabio que sepa
casi tanto como usté,
¡ Y sí que lo encontrará
de su erudición es mengua
casándola con un académico
de la lengua.

Vital Aza

Fuente: Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, El país: diario católico, año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

El estudio de las ciencias, asociado al abandono de los roles femeninos entre ellos la maternidad, el cuidado de la casa y del esposo, fue para Vital Aza motivo de reproche. Los conocimientos científicos no sólo en historia, fue causa de etiquetación de inaguantables, necias, indiferente a las necesidades de la familia y el matrimonio; incluso, se le advierte la desgracia de contraer casarse con un desdichado académico de la lengua (intolerancia al conocimiento).

No sólo ser estudiante de educación profesional femenina e instruirse en disciplinas como la historia, estuvo acompañada de distintas dificultades; también ser maestro o maestra de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas fue complicado.

Para que un maestro o maestra de historia tomara posesión en este cargo, debía aprobar un estricto protocolo entre las órdenes del gobierno estatal y la administración escolar. Este formulismo implicó como principio la solicitud escrita del gobernador constitucional del Estado de México, el General José Vicente Villada a través de su Secretaría General de Justicia e Instrucción Pública, [xi] en la que se le notificaba a la Directora del Plantel el nombramiento del profesor o profesora, la asignatura a impartir y en algunos casos, el sueldo a percibir.

El nombramiento o sustitución de profesores se emitían desde la Secretaría General de Hacienda y Justicia hacia el Secretario General del Estado, a la que se le solicitaba, por ejemplo: la "Toma de posesión de su cargo al C. Gallopín administrador de este plantel a quien en este nombramiento sustituya al C. Emilio Román" [xii]. En 1894, se le solicitó por escrito a la Directora de la Escuela Normal para Profesoras "nombrar a la Señora Rosa Iloya [...] con

un sueldo de cincuenta centavos diarios [xiii]", y al maestro "Juan García, [...], igualmente fue nombrado el C. Ignacio Montero [...] [xiv]".

A continuación se presenta un cuadro en el que se muestran algunos nombramientos de profesores en el plantel, la materia que impartirían, sus sueldos y la forma en que fueron comisionados para sus clases. Cabe mencionar que la Secretaría de Gobierno solicitó vía oficio que los profesores y empleados del plantel fueran los mismos que en las listas de sueldos y que se avisara constantemente de la toma de posesión de nuevos empleos. [xv]

Tabla1.
Nombramiento docente de la Escuela Profesional
y de Artes y Oficios para Señoritas 1891

Nobramiento de profesores de la Escuela Profesinal y de Artes y Oficios para Señoritas 1899-1900		
Profesor (a)	**Asignatura**	**Sueldo**
Francisco M. de Olaquibel	Historia Antígua	48 ₡ diarios cuota líquida
Vitginia L. De Vallado	Recitación	80 ₡ diarios cuota líquida
Margarito González	Historia de la Edad media, moderna y contemporánea	74 ₡ diarios cuota líquida
José María Bustillos	Recitación	$1.33 diarios cuota líquida
Agustín Palacios	Fotografía y taller de fotografía	$1.76 diarios cuota líquida
María Legorreta	2do año de normalistas de 3ra clase	96 ₡ diarios cuota líquida
Sofía Andresen	Geografía de México	64 ₡ diarios cuota líquida
Luz Zamora	Ayudante de la clase de costura	32 ₡ diarios cuota líquida
Ciudadano Rafael Navas	Cosmografía	32 ₡ diarios cuota líquida
Trindad García	Psicología moral y educación cívica	96 ₡ diarios cuota líquida
Lic. Manuel Ríos	Telegrafía	64 ₡ diarios cuota líquida
Señora Merced Chiapa	auxiliar en la clase canto	97 ₡ diarios cuota líquida
María Miranda	auxiliar de la clase de dibujo	32 ₡ diarios cuota líquida
Remedios Colón	auxiliar de la clase de pintura	32 ₡ diarios cuota líquida
Pascual Morales Molina	pedagogía	97 ₡ diarios cuota líquida
Julio Bernal	mandolina	32 ₡ diarios cuota líquida
Feliciano Nava	farmacéutico	96 ₡ diarios cuota líquida
Ignacia Inclán	auxiliar de la clase de canto	97 ₡ diarios cuota líquida
Agustín Palacios	Fotografía y taller de fotografía	$1.76 diarios cuota líquida

Fuente: A.H.E.N.P.E.M., *Nombramiento de profesores,* Sección Gobierno, serie Maestros, caja 1891, vol.6, exps. 283, 289, 311, 230.

El análisis de los expedientes de nombramientos de los profesores permite conocer cuáles fueron los criterios para contratar a los docentes del plantel, y una marcada diferencia de ingresos por género y las materias que ofrecieron. Cabe mencionar que los profesores de Historia cobraron más del doble que los profesores de talleres, aún más que los de geografía y telegrafía; pero menos que el de fotografía (que ganaba más del doble) y recitación, canto o recitación. [xvi]

Sin embrago contar con mejor sueldo que algunos de sus compañeros, no les eximió ser expuestas a premios y castigos. Se condenó su desacato al reglamento interno del plantel, a la desobediencia de las indicaciones de la dirección y a la ausencia laboral. Por otro lado se premió y se categorizó como profesores de oro, plata y bronce a partir de su notable desempeño docente. El Profesor Manuel Cervantes Imaz en sus palabras dirigidas el 22 de octubre de 1906, desde la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal, participa del imaginario de la maestra modelo al recalcar que:

> El maestro viene de lejos en el camino de la humanidad, es cierto que la peregrinación ha sido larga y penosa: confundido con los esclavos, perseguido por los tiranos, castigado en Sócrates con la cicuta, ha pasado por todos los tormentos y ha sufrido todas las pruebas con la heroica resistencia de los mártires, con la inquebrantable persistencia del apóstol. El maestro es un vidente del progreso, trae de la mano al niño y con él las más grandes esperanzas de los pueblos. Es fuerte porque lleva en la conciencia una alta misión: enseñar. [xvii]

Las palabras del Profesor Manuel Cervantes otorgan naturalmente a la docente del siglo XIX, las características de humildad, sacrificio, resistencia, inquebrantable persistencia, heroísmo y la coloca como vidente del progreso; portadores de esperanza; con conciencia clara de su misión de enseñar y sobreviniente de tomentos y castigos asignados a su profesión. El autor retrata el ideal de docente femenino en la encomienda de formadora como característica innata femenina, adjudicándoles además, la responsabilidad de inculcar estas “habilidades” a sus educandas, futuras maestras que perpetuarían la tradición normalista de entrega y dedicación a la patria. Leticia Moreno Gutiérrez, argumenta al respecto que:

> Este grupo de maestros y educadores de finales del siglo XIX y principios del XX, se caracterizó por: emprender la tarea de modernizar la instrucción primaria mediante sus ideas y sus prácticas sociales, por expresar la necesidad de mejorar la educación pública e impulsar desde varios frentes culturales dos asuntos básicos: la reforma de la escuela primaria y la formación de maestros a través de la creación de normales. (Moreno, 2015)

Dentro del proyecto educativo, existió una notable diferenciación entre sus maestros, pues se les encomendaba el cuidado y vigilancia de reglas morales y la inculcación de principios virtud, sentimientos de bondad, rectitud, amor y esmero en los trabajos cotidianos de sus alumnas. Para laborar, se le solicitó un documento que acreditara sus conocimientos ya que bastaba con que en la práctica ejercieran con pulcritud los mandatos de limpieza y cocina de las alumnas y transmitieran sus aprendizajes no sólo con el ejemplo sino guiando en la cotidianidad las labores de higiene y los más estrictos hábitos de urbanidad. [xviii]

Como hemos podido ver a lo largo de los apartados anteriores, las maestras no sólo fueron educadas (en su formación profesional como docentes) bajo estrictas reglas de moralidad, disciplina y control, ellas reprodujeron este modelo como parte de su quehacer frente a grupo. Los gobiernos Federal y Estatal, les encomendaron decididamente la tarea de formar una nación con características similares y rasgos de modernidad.

Algunas estrategias para la inculcación del nacionalismo específicamente en el plantel fueron la enseñanza de la materia de “nociones de economía política y derecho constitucional y usual” [xix] y el uso de libros patrióticos: “un producto creado por el gobierno para cumplir sus fines y si la educación en general, y la historia en particular, estos fueron los encargados de crear este sentimiento nacional”. (Moreno en Civera, 2008, p. 151)

Conclusiones

El amor a la patria en el Estado de México nace en sus Normales, a estas y a sus maestros y maestras se les formó como portavoces de esta nueva visión

de la educación de la mujer moderna (educada, higiénica, participativa del desarrollo social) y de pulcritud moral.

Las dificultades laborales, de ingreso y egreso de los profesores de historia en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios del Estado de México, son muestra clara de la última batalla de los profesores del siglo XIX por ganar espacios de prestigio y excelencia en la educación mexicana. Ellos estuvieron presentes en la formación de las maestras del cierre del siglo XIX y principios del XX, y en los proyectos de educación histórica que formaron a las maestras de inicio de este siglo. Las maestras a las que se les encomendó la tarea de educar para la construcción nacional a través de la enseñanza de la historia patria, son parte de la generación de subversivas mujeres que vivieron acciones de luchas revolucionarias y sus historias aún están pendientes de contarse.

Las señoritas que estudiaron en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios, vivieron con tensión su educación historita. Entre un modelo de educación estricto y rígido y un sistema educativo que las obligó a educarse para conformar una nación. Fueron portavoces de una historia de México que no narro (sino hasta siglos posteriores) sus propias hazañas y la cruel realidad que muchas de ellas vivieron. Narradoras invisibles que hoy, a través de sus escritos, de sus imágenes y obras, dan cuenta de las dificultades que cuesta historiar sobre un sujeto olvidado por décadas en la historia mexicana.

Referencias

Fuentes

Archivo Histórico de la Escuela Normal para Profesora del Estado de México (A.H.E.N.P.E.M.)

Gaceta de Gobierno del Estado de México. *La educación de la mujer, t* X, núm. 10, 30 de abril 1895.

Libros de inscripciones de las alumnas de la Escuela de Artes y Oficios anexa a la Profesional de Señoritas, 1903- 1910, Escuela Normal para Profesoras, sección académico, vol. 1.

Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), "Plan de Estudios para Profesoras de Instrucción Primaria de 1ra clase", Anexo. núm. 34, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México, 1902.

Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Anexos, Sección de Instrucción Pública Superior.

Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Comunicación del Ejecutivo a la H. Legislatura, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México.

Nombramiento de profesores, Sección Gobierno, serie Maestros, caja 1891, vol.6, exps. 283, 289, 311, 230.

Planes de Estudios para Profesoras de Instrucción Primaria de 1ra, 2da y 3ra clase, *op. cit.,* p. CLX.

Hemerografía

Archivo Histórico del Estado de México. (A.H.E.M.), Época, *Semanario católico con censura eclesiástica*, año II, núm. 87, 13 de julio de 1910.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, El país: diario católico, año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

Bibliografía

Alvarado, María de Lourdes, *Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX*, en Galván, Luz Elena (Coord.), Diccionario de Historia de la Educación en México, México, CIESAS, DGCA, UNAM, versión electrónica, 2002.

Bazán, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato,* México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Segunda reimpresión, 1996.

Bazant, Milada, *Introducción* en Bazant, Mílada, (Coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México,* tercera reimpresión, Zinacantepec Estado de México, El Colegio Mexiquense, A.C., 2002.

Bazant, Milada, *Laura Méndez de Cuenca la mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana,* Colección mayor, Estado de México: patrimonio de un pueblo, El Colegio Mexiquense, Estado de México, 2010.

Gutiérrez Garduño, María del Carmen, "La construcción de un modelo educativo de utilidad social. La escuela de Artes y Oficios para señoritas del Estado de México 1891-1910" en Civera Cerecedo, Alicia, (Coord.), *Expectativas educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico.* Zinacantepec México, El Colegio Mexiquense, A.C., 1999.

Herrejón Peredo, Carlos, *Historia del Estado de México, Toluca Estado de México,* Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), 1985.

Moreno Gutiérrez, "Irma Leticia, *Los libros escolares de lectura y formas de leer"* en Civera Cerecedo, Alicia (Coord.), *Expectativas educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico,* Colegio Mexiquense, Zinacantepec, Estado de México, 2008, p. 151.

Revista conmemorativa del *99º Aniversario de la Escuela Normal para Profesores*, Toluca, México, octubre del 2009, p. 1.

Fuentes electrónicas

Moreno Gutiérrez, Irma Leticia, *Los maestros intelectuales educativos 1889-1910*, Instituto superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0414.pdf

Gobierno del Estado de México, http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/estado/historia/gobernadores/5a_epoca_constitucional/jose_vicente_villada/index.htm.

Fuentes de Archivo

i. A.H.E.N.P.E.M., Libros de inscripciones de las alumnas de la Escuela de Artes y Oficios anexa a la Profesional de Señoritas, 1903- 1910, Escuela Normal para Profesoras, sección académico, vol. 1, exp. 18.
ii. Gobernador constitucional del Estado de México de 1889-1904. Comerciante, periodista y militar liberal, nació en la Ciudad de México en 1843. Dirigió *La Revista Universal* y el *Partido Liberal*. Emprendedor. Murió en Toluca el 6 de mayo de 1904. Gobierno del Estado de México, http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/estado/historia/gobernadores/5a_epoca_constitucional/jose_vicente_villada/index.htm, consultado el 16/02/2017.
iii. A.H.E.N.P.E.M., Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Anexos, Sección de Instrucción Pública Superior, op. cit., p. 27.
iv. A.H.E.N.P.E.M., Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Comunicación del Ejecutivo a la H. Legislatura, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México, p. 5.
v. A.H.E.M., *Gaceta de Gobierno del Estado de México*. *La educación de la mujer, t* X, núm. 10, 30 de abril 1895.
vi. *Ídem.*
vii. A.H.E.M., Época, *Semanario católico con censura eclesiástica*, año II, núm. 87, 13 de julio de 1910.
viii. Época. *Semanario católico con censura eclesiástica*, *op. cit.*
ix. *Gaceta de Gobierno del Estado de México* 1895-1899, *op. cit.*
x. *Ídem*
xi. A.H.E.N.P.E.M., *Nombramiento de profesores*. sección Gobierno, serie Maestros, caja 1891-1922, vol.3, exp. 113.
xii. *Ídem.*
xiii. *Ibídem.,* exp. 243.
xiv. *Ibídem*., exp. 345.
xv. *Ibídem*., exp. 345.
xvi. *Ibídem*, exp. 289.

xvii. Revista conmemorativa del *99º Aniversario de la Escuela Normal para Profesores*, Toluca, México, octubre del 2009, p. 1.

xviii. A.H.E.N.P.E.M., *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, Anexo núm. 34, Título XI. De la maestra de lavado y planchado, Art. 15, Toluca, Estado de México, 1902. Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios. p. CL.- CLII.

xix. A.H.E.N.P.E.M., Planes de Estudios para Profesoras de Instrucción Primaria de 1ra, 2da y 3ra clase, *op. cit.,* p. CLX.

Cuando la clase de historia se volvió militante. La emergencia del discurso crítico en la didáctica pos 68

Dalia Carolina ARGÜELLO NEVADO
// Posgrado en Pedagogía-UNAM

Dalia Carolina Argüello Nevado. Estudiante del doctorado en Pedagogía de la UNAM con maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Historia. Actualmente imparte la materia de Didáctica de la historia en el Instituto Mora. Ha sido docente en la licenciatura en Historia de la ENAH y en el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres. Ha participado como instructora en cursos de formación docente para el Colegio de Bachilleres y el Instituto de Educación Media Superior. Participante en el Comité Académico de Validación del Examen de Evaluación Diagnóstica para profesores de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente. daliahistoria@gmail.com

Resumen // La concepción sobre la historia y su enseñanza ha cambiado en distintos momentos como resultado de múltiples factores. Con la reforma educativa de 1970 se extendió una visión de la historia que resaltó la participación de docentes y alumnos como sujetos políticos activos en la transformación social. El propósito de este texto es analizar cómo se relacionaron distintos elementos ideológico políticos en la configuración del discurso histórico escolar en la década de los setentas en el bachillerato general. Para ello se hizo un ejercicio comparativo entre dos manuales de didáctica de la historia publicados antes y después del movimiento del 68, destinados a la formación de profesores. Se busca mostrar cómo el contexto y el pensamiento social en boga influyeron en la concepción de la historia como un conocimiento que forma ciudadanos críticos con respecto a su realidad, con un carácter militante y con miras a la emancipación y la transformación. Finalmente se busca contribuir a la reflexión sobre el carácter histórico de los discursos educativos como procesos sociales complejos en los que no es posible pensar en la neutralidad ni en los valores abstractos, sino por el contrario, se requiere resaltar la participación de los sujetos en su conformación, los intereses y las relaciones de poder que intervienen, para medir sus alcances y sus limitaciones.
Palabras clave // Pensamiento crítico, didáctica de la historia, función social, discursos educativos.

Las formas en las que se ha definido qué historia enseñar y para qué sirve como materia escolar han cambiado a lo largo del tiempo y en los distintos contextos; han transitado desde el siglo XIX con el surgimiento del estado nacional, la construcción de un relato homogéneo y la exaltación de los valores patrióticos, hasta llegar a principios del XXI con una visión más pragmática del conocimiento, centrada en habilidades cognitivas definidas, sobre todo, desde la psicología educativa.

Como parte de estos cambios, en este trabajo me centraré en uno de los momentos en los que, con la introducción de elementos discursivos del pensamiento político de izquierda y del materialismo histórico, se modificó visiblemente la definición en torno a la enseñanza de la historia para el bachillerato en México. Con el propósito de analizar cómo se relacionaron distintos elementos ideológico políticos en la configuración del discurso histórico escolar, (Plá, 2005) haré un ejercicio comparativo entre dos manuales de didáctica de la historia publicados antes y después del movimiento del 68, destinados a la formación de profesores. Este indicativo temporal se usa como referente del cambio, pues desde esta perspectiva, será un elemento fundamental para la reforma educativa de 1970, en la que la materia de historia en el bachillerato se relacionará con el pensamiento crítico y la acción social.

Lo anterior servirá para reflexionar sobre el carácter histórico de los discursos educativos, es decir, sobre su condición como procesos sociales complejos en los que no es posible pensar en la neutralidad ni en los valores abstractos, sino por el contrario, se requiere resaltar la participación de los sujetos en su conformación, los intereses y las relaciones de poder que intervienen, para medir sus alcances y sus limitaciones.

El discurso educativo en la reforma de 1970

A partir de la década de los sesentas del siglo XX, se introdujeron tres elementos en los currículos escolares que, aunque no sin contradicciones ni tensiones, ejercieron una importante influencia posterior. Por un lado, la llamada “revolución cognitiva” y los estudios de la mente dieron paso a perspectivas interdisciplinarias sobre los aspectos epistemológicos y métodos

de enseñanza en función del aprendiz. En segundo término, la tecnología educativa y el "eficientismo" (que surgió cerca de la década de los cincuenta con los trabajos de Ralph Tyler e Hilda Taba en Estados Unidos) se adaptaron en México después de las reuniones de Villahermosa y Tepic de la Asamblea Nacional de Universidades de Educación Superior (ANUIES) en 1971 y 1972, (Díaz Barriga,1984) siendo su expresión más visible la organización de los programas en función de objetivos y con base en niveles de aprendizaje.[1] El tercer elemento tiene que ver con el contexto internacional de convulsión social y la politización nacional en esta década, que favorecieron que el materialismo histórico se difundiera extensamente en el país como método de investigación en las Ciencias Sociales y, junto con el marxismo, como bandera para la crítica y la acción política de las izquierdas.

La conjunción de estos elementos en el currículo mexicano en los años posteriores al movimiento de 1968 no fue lineal ni permanente, sino que se expresó de distintas maneras en tiempos e instituciones. Me interesa destacar aquí la forma en que, para el nivel medio superior, influyó el pensamiento político asociado a la izquierda y la lucha social en las dinámicas escolares y con esto, en la definición de la función de la historia como asignatura.

Los cambios respondieron a un contexto histórico específico, enmarcado por la reforma educativa implementada a partir de 1970. Por lo tanto, destacaré en este trabajo la influencia del entorno, de las ideas, de las relaciones sociales y políticas para la construcción discursiva de materiales didácticos que sirvieron para la formación de profesores en estas instituciones recién creadas.

En el marco de la reforma educativa durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1076) además de las antes mencionadas, se crearon diferentes instituciones educativas de nivel medio, superior y de investigación científica y tecnológica, orientadas por una visión de desarrollo nacional y política pública que se reivindicaba como heredera y representante de los

[1] La taxonomía de B. Bloom es el trabajo emblemático de esta perspectiva en la que los objetivos educativos se establecen de acuerdo con una estructura jerárquica y progresiva de habilidades de pensamiento (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación) que deben ser observables y medibles. *Cfr*. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*, México, Nuevomar, 1984.

principios de la Revolución Mexicana,[2] en una coyuntura histórica que se creía propicia para continuar la transición hacia la industrialización, la democracia y por lo tanto, llamada para el cambio y la renovación de los valores sociales, debido a las condiciones en las que Luis Echeverría asumió el poder.

Para entonces, habían pasado solo dos años desde que el movimiento estudiantil de 1968 fue violentamente reprimido y desarticulado, pero, sobre todo, había pasado muy poco desde que aquellos grupos que se habían movilizado evidenciaron al sistema autoritario con sus múltiples contradicciones y fallas con respecto al desarrollo y la estabilidad que promulgaba. Ante el escenario de efervescencia, represión, repliegue de la movilización social, lo que quedó activo fue sobre todo la discusión entre los sectores intelectuales y políticos, que se alimentaba por el ambiente de luchas sociales y revolucionarias en Latinoamérica y otras partes del mundo; de los enfrentamientos ideológicos de la guerra fría y la presión implícita del descontento y resentimiento después del 2 de octubre. Ante este panorama y para restaurar las relaciones entre gobierno y sociedad, la bandera con la que inició el gobierno en 1970 fue justamente la de la educación y su necesaria reforma[3] para promover el desarrollo que tendría que ser compartido entre todos los sectores. No fue fortuito que con esta reforma el régimen echeverrista hiciera todo lo posible por deslindarse de su antecesor Gustavo Díaz Ordaz, adoptando el discurso de la "apertura democrática" y la "reconciliación" con todos los sectores, pero especialmente con los jóvenes.

En este contexto nacional marcado por el conflicto, el surgimiento de la guerrilla urbana y las constantes movilizaciones de distintos sectores,

---

[2] La reivindicación que hacía Echeverría de la política nacionalista y de que sus acciones estaban en el marco de la Revolución Mexicana es mencionada por distintos autores. *Cfr.* Daniel Cosío Villegas, *El estilo personal de gobernar*, México, J. Mortiz, 1976, p. 80; Bernardo Mabire, "Políticas culturales y educativas del estado mexicano de 1970 a 2006", en Ilán Bizberg y Lorenzo Meyer, coordinadores, *Una historia contemporánea de México: Las políticas,* México, Océano, 2009, p. 259.

[3] Al protestar como candidato a la presidencia Luis Echeverría anunció: "si el sufragio del pueblo de México nos apoya, realizaremos una reforma educativa profunda e integral, en todos los niveles..." En el discurso de toma de posesión lo reiteró así: "la reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición democrática. Surgirá de cada aula y estará fundada en la veracidad y en el diálogo" citados por Pablo Latapí, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976,* México, Patria, 1980, p. 65.

además de un acelerado crecimiento demográfico a nivel nacional y de una mayor presión por la continua migración hacia la Ciudad de México en busca de educación que pudiera canalizar a los jóvenes a una oferta laboral más amplia, la necesidad del gobierno de replantear las relaciones con las clases medias de la Ciudad de México para restablecer su base social y legitimidad, volvió imperioso, entre otras cosas, implementar medidas significativas con respecto al nivel medio superior.

La problemática propia de este nivel educativo derivado de la insuficiente cobertura y la dinámica internacional que exigía al sector educativo renovar su oferta, plantearon la urgente necesidad de descentralizar el bachillerato para darle mayor diversidad, por lo que a nivel federal se decidió crear, entre otros, el Colegio de Bachilleres en 1971 y dentro de la UNAM abrir el CCH en 1973. En términos generales, ambas instituciones compartieron algunas directrices educativas, pues respondían a un entorno que demandaba una mejor preparación de los jóvenes ante los tiempos que se vivían, por lo que es necesario revisar el panorama histórico de las instituciones nacientes, para comprender la forma en que se pensó la materia de historia en ellas.

El sexenio echeverrista se ubicó en el punto de quiebre entre el llamado *milagro mexicano* y el *desarrollo estabilizador* y la crisis económica. Es decir, en la transición entre el periodo de auge económico y su caída estrepitosa. (Aguilar, Meyer, 1989) En este contexto crítico, las acciones, pero, sobre todo, los dichos del gobierno con respecto al mejoramiento de la educación pública como uno de los ejes de su administración, fueron fundamentales para construir una imagen de que en ese sexenio se estaban tomando las medidas correctas para un futuro mejor.

La reforma educativa se implementó cobijada por la estructura del partido único y el poder presidencial, que si bien se habían visto cuestionadas por los movimientos recientes, continuaban apoyadas en un estado fuerte que concentraba todas sus atribuciones, especialmente en materia económica. De acuerdo con los expertos, la política económica de Echeverría que descansaba en gran medida en las paraestatales, fue una mezcla de medidas populistas que no llegaron a ser compensatorias ni de distribución más equitativa de la riqueza, de proteccionismo frente a algunos mercados, intentando establecer la integración económica con América Latina, (Bizberg, Meyer, 2009) y de producción industrial de bienes intermedios dependientes del

mercado externo, lo que al paso de los años acabó creando empresas sin los recursos necesarios para trabajar con tecnología de punta, favoreciendo la acumulación y monopolización de la gran burguesía industrial, financiera y agrícola, y una mayor concentración de los recursos.

A pesar de estas contradicciones, el discurso del régimen insistía en la idea de que era posible transitar hacia una economía cada vez más industrializada. Echeverría adoptó la corriente de pensamiento promovida por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) conocida como "Teoría de la dependencia", que puso en el centro de la discusión el problema del subdesarrollo y de la inflación como resultado de la estructura misma de las relaciones comerciales desiguales entre los países. (Rousseau, 2001) Dentro de esta lógica impulsó la idea de que la mano de obra sería el elemento fundamental para el crecimiento industrial, por lo que la generación de empleos productivos más calificados apareció reiteradamente como uno de los grandes retos económicos y políticos de la administración, y motivó la apertura de institutos tecnológicos y capacitación técnica en los bachilleratos.

Así pues, la creación de las instituciones de educación media superior buscó contrarrestar la inconformidad social y difundir la idea de que la formación que recibirían en la escuela sería útil. Se pretendía con ello fortalecer al régimen adoptando una filosofía educativa, no solo conciliatoria con las distintas clases, sino con una retórica de orientación progresista, que buscaría modificar el modelo de desarrollo del país haciéndolo más igualitario, abierto, distributivo, y participativo. (Ornelas, 2003)

Por otro lado, se fortaleció el discurso gubernamental de que ampliar el número de escuelas garantizaría el desarrollo individual y colectivo y haría a la educación más democrática. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula que se dio con la reforma educativa no eliminó el carácter elitista de la educación ni logró atender a toda la población, ni sacar al país del subdesarrollo. El problema de la demanda de educación media superior se atendió, sobre todo, desde un sentido político que exaltaba las acciones gubernamentales para ganar adeptos.

En este ámbito de contradicciones y tensiones, discursivamente las acciones educativas enfatizaron los factores de formación de conciencia y de individuos comprometidos con su realidad social. En su primer informe de gobierno el presidente Luis Echeverría lo expresó así:

> “Entre nosotros, la educación es un hecho profundamente revolucionario. Nada propicia más la igualdad de oportunidades que la ampliación del sistema educativo. Ningún fundamento mejor para la democracia que la ilustración de los ciudadanos y ningún camino más efectivo para la justicia social que la elevación de la capacidad productiva de cada trabajador y el ejercicio consciente de sus derechos.” (Echeverría, 1971)

La contribución de la educación a los cambios sociales sería un efecto de la concientización de las personas y los grupos que tendrían que participar activamente en una renovación de valores nacionales y la transformación de estructuras mentales: “Un gran movimiento de reforma social y cultural, a base de la juventud mejor preparada, [por lo que] es preciso una nueva tabla de valores culturales, de aspiraciones vitales, de objetivos sociales; lo que hemos llamado una nueva ética revolucionaria”. (Echeverría citado en Latapí, 1979)

Durante el sexenio de Echeverría quedó manifiesto en múltiples discursos que para el régimen la acción educativa gubernamental era ámbito privilegiado para la transformación social, según lo expresaba el secretario de educación Víctor Bravo Ahuja:

> “[El gobierno expresa] el propósito inquebrantable de actualizar las libertades consubstanciales a toda sociedad civilizada; es decir, la consideración de la vida humana como supremo valor moral, la autonomía en la investigación y en la docencia y la independencia de colonialismos económicos, tecnológicos y culturales. Así, la educación y el consenso democrático para el desarrollo en la libertad, son dos términos que se implican mutuamente. (Bravo Ahuja, 1973)

Este discurso sostenido por la administración, dio un marco propicio para que ganaran espacio las perspectivas ligadas a la izquierda, al materialismo histórico y al pensamiento social en boga y se expresaran en los planes de estudio, los libros de texto y demás materiales escolares, sobre todo en los niveles medio superior y superior.

Con la intención de unificar y coordinar la educación en todo el país bajo los principios ideológicos “liberales, democráticos y humanistas” y con base en “la fe en la independencia y la justicia” la reforma educativa se

implementó en todos los niveles educativos tanto en el orden pedagógico con la modificación de planes y programas de estudio, la actualización de maestros y materiales educativos; así como en el ámbito administrativo con la promulgación de una nueva legislación, la ampliación de la oferta y la matrícula, los cambios en las políticas para el gasto en servicios educativos y la creación de instituciones. (Meneses, 1983)

Para la implementación de la reforma educativa en el nivel medio superior se consideraron los lineamientos de la ANUIES, la cual a través de los acuerdos tomado en las reuniones celebradas de 1971 a 1972 (Villahermosa, abril de 1971; Toluca, agosto de 1971; y Tepic, octubre de 1972) propuso una reorganización institucional para el ciclo Bachillerato con el fin de dar independencia y separarlo institucionalmente de la educación superior; la reorganización curricular por áreas de conocimiento y el establecimiento de un modelo de enseñanza en función de objetivos y procedimientos para alcanzarlos de manera progresiva y cada vez más eficiente.

Así mismo, se retomó de los lineamientos de la ANUIES, la necesidad de establecer centros de documentación, formación de profesores y de didáctica, que si bien no alcanzaron el rango nacional como lo establecía la Asociación, si adquirieron un papel importante en el Colegio de Bachilleres con el Centro de Atención y Formación de Profesores[4] (CAFP) y en la UNAM con el Centro de Didáctica, que después se convertiría en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).[5] En ambos centros, se trabajaba permanentemente en colaboración con la SEP a través de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa y con la misma ANUIES.

[4] El CAFP fue pensado para ser una entidad con tareas de investigación (aspectos técnicos y pedagógicos, evaluar programas de estudio y sistemas de evaluación docente) de actualización (cursos, seminarios, conferencias, etc.) y de formación (preparar a jóvenes profesionistas para la docencia), con lo que se lograría la autosuficiencia del Colegio para cubrir sus necesidades de nuevos profesores. Véase Mario Medina, *El Colegio de Bachilleres*, (1973-1981): un análisis social, educativo e institucional, Tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1989, p.116.

[5] Chebaybar y Kuro, Edith, y otras, “Centro de Investigaciones y Servicios educativos CISE-UNAM”, s/p, tomado de http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0721883/A07.pdf

Dos miradas a la didáctica de la historia

En 1972 en una coedición del Centro de Didáctica de la UNAM y el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES se publicó el *Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico- sociales* con la intención de que sirviera "a los especialistas de orientación y estímulo para mejorar la labor docente que realizan en bien de la juventud" (Arredondo, 1972). Retomo este material para realizar un ejercicio de análisis sobre la emergencia de algunos conceptos en torno a la enseñanza de la historia y el pensamiento crítico, lo cual será posible gracias a la comparación con el manual *Didáctica de la historia* editado por primera vez en 1956. Estos dos manuales enfocados a la didáctica de la Historia entre 1956 y 1972 me servirán para ejemplificar los cambios en términos epistemológicos, cognitivos, políticos y cívicos atribuidos a la enseñanza de la historia antes y después de la reforma educativa del gobierno de Echeverría y en un momento clave para la creación de las dos instituciones de bachillerato antes mencionadas.

Ángel Miranda Basurto escribió el libro *Didáctica de la historia* como parte de la serie "Ensayos pedagógicos" de Fernández editores, mientras se desempeñaba como Presidente del Consejo Nacional Técnico de Educación, encargado de elaborar planes de estudio, programas, métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria y normal de la SEP, en donde también se desempeñó como oficial mayor.[6] Escribió también *La evolución de México* en 1962, que se reeditó 13 veces hasta 2006. Este autor alcanzó cierta notoriedad como autor de historia y con cierta experiencia en su enseñanza, por lo que sus dos obras aquí citadas se utilizaron constantemente por los profesores sobre todo de la educación básica.[7]

Sirve pues este libro como referente de las ideas en torno a la didáctica que se promovían en la década de los cincuenta y en torno a la historia como conocimiento que se concibe en este texto como "la exposición completa del desarrollo de la humanidad, de su progreso, de su perfeccionamiento, de su marcha hacia la civilización". (Miranda, 1956)

---

[6] Fernando Solana y otros, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, FCE, 1981.

[7] Cabe destacar que en esta década la oferta de educación media superior en México es muy limitada, por lo que aunque el libro está destinado a profesores de nivel básico es muy probable que se conociera y usara para otros niveles.

El autor considera que esta disciplina, "alcanza la categoría de ciencia por su forma genética, o sea el estudio de los hechos mediante la investigación y la experiencia de las causas y efectos y la consideración de la unidad universal", y expone que la investigación y escritura de la historia debe hacerse de la siguiente manera: "…después de que las fuentes han sido analizadas y criticadas, los hechos se disponen en orden cronológico y de acuerdo con sus relaciones de causa, efecto, condición y ocasión, hasta darle unidad a la obra (…) Finalmente hay que darle forma literaria [pues] debe estar escrita en forma correcta y clara, si es posible amena y bella". (Miranda, 1956)

De manera que para el autor, establecer la causalidad de los hechos determinaría su validez científica y metodológica, por lo que considera que debería ser un punto central para la "enseñanza genética de la historia": "el estudio de la causa que lo produjo y el efecto que causó, para que no resulte el discípulo un repetidor de los hechos aprendidos sino un intérprete de las aspiraciones y necesidades de la colectividad, del proceso de sus luchas y progresos logrados en cada etapa de su vida y en los distintos lugares del mundo."

Estas relaciones causales se entenderían, según Miranda, dentro de la lógica del devenir histórico en la que "la civilización actual es la resultante de todos los esfuerzos por la humanidad en el transcurso del tiempo; las artes, las letras, las ciencias, las industrias que se han elevado a la altura que hoy ocupan a través de un largo desarrollo progresivo". (Miranda, 1956)

Para hacer partícipe al alumno de su educación se debería buscar "despertar el pensamiento original; la simple transmisión de conocimientos ocupa lugar secundario; el alumno debe participar activamente en su educación, haciendo uso de su poder creador, analizar, sintetizar, comprender por sí, pensar". Simultáneamente en esta obra se le otorga a la historia la labor de "servir a la formación de sentimientos y hábitos de conducta, [de] enriquecer los sentimientos de humanidad y civilidad, en consonancia con los de patria y ciudadanía", por lo que su enseñanza debería enfocarse en "capacitar al individuo para obrar conforme el estado actual de la sociedad; b) darle un concepto sólido de la vida y de los ideales de ésta y de la dirección que deben llevar en el futuro; a fin de que contribuyan con sus actos al mejoramiento y progreso de la sociedad". Al respecto llama la atención el acento en que la escuela debe proveer la formación para conservar "el estado actual" y dar al alumno los ideales y la dirección que deben llevar, lo que va acompañado

de la exaltación de los valores patrióticos: "La historia no sirve de ejemplo ni para los individuos ni para las naciones, pero sirve para despertar o sugerir sentimientos de unidad nacional, para mantener el espíritu tradicional y la compenetración de la conciencia de los antepasados, cuya herencia física y psíquica recibimos y vivimos". (Miranda, 1956)

Este manual incluye una parte práctica en la que se exponen temas como métodos de enseñanza, representación objetiva de la historia y la dinámica del maestro, entre otros. Se insiste en la importancia de la figura del maestro, pues es él quien "debe tener formado el ideal que ha de perseguir en la enseñanza de la historia, para que su orientación, claramente fijada en la conciencia, ilumine su clase con lecciones que produzcan verdaderos valores históricos que den el conocimiento de la vida real de la humanidad" finalmente, es el responsable de "formar en la mente de los alumnos los esquemas que les permitan comprender globalmente las grandes conquistas de la humanidad". (Miranda, 1956)

Lo que se lee en la obra de Miranda Basurto, y que se ha resumido en estos breves fragmentos, es una idea de historia como un proceso global, encadenado por relaciones causales determinadas por los hechos en sí, y no por la narración historiográfica. En la clase, el profesor tiene la tarea de mostrar los hechos más significativos para la historia nacional, los cuales han de emular las buenas acciones y los valores deseables, por lo tanto, se omite el proceso mismo de otorgar relevancia a unos hechos y a otros no, por lo que el alumno no participa más que para aprender el discurso ya construido.

Esta interpretación de lo que debe ser la historia y su didáctica es heredera de una larga tradición de autores que participaron en la construcción de la idea de un pasado común como base de lo nacional. Responde a un momento en la investigación historiográfica profesional y a una época, a mediados del siglo XX, enmarcada por la exaltación de la unidad nacional y la definición de lo mexicano. Justamente aquí radica el interés de la obra para este trabajo, pues contrasta con el texto producido dieciséis años después, cuya tónica será distinta y las condiciones en las que se produjo también.

Para 1972 los pedagogos y especialistas Martín Arredondo, Javier Palencia, Cecilia Pico, miembros del Centro de Didáctica de la UNAM, publicaron el *Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico- sociales* en el que introducen una mirada distinta sobre la función del conocimiento histórico.

Si bien afirman que la historia es "la explicación objetiva y racional de la sociedad humana: hechos, leyes y teorías"; no la consideran como un fin en sí misma sino en relación con su aplicación: "La historia no sólo se propone conocer y comprender la comunidad humana o al hombre en relación con la comunidad, sino también y sobre todo, aplicar sus hallazgos al mejoramiento de la sociedad." (Arrendondo, 1972)

Para estos autores, las ciencias histórico-sociales son en sí mismas motivadoras del aprendizaje (...) porque involucran necesariamente a quien se enfrenta a ellas; satisfacen la más imperiosa necesidad de cada grupo y de cada persona: conocerse a sí mismo o saber quién es." Por esto, los autores consideran que la enseñanza ya no debería enfocarse en establecer la causalidad de los acontecimientos, sino que debería buscar "ayudar a que los individuos y los grupos cobremos conciencia en los dos sentidos: cobrar conocimientos de nosotros mismos, caer en la cuenta de quienes y qué somos realmente, qué es lo que significa ser hombre y que implica el no vivir solos; conciencia en el sentido de que respondamos responsablemente a eso que somos." El acento en el desarrollo de la conciencia individual y colectiva modificará radicalmente el discurso sobre la función de la historia pues tiene que ver con resignificar el conocimiento desde los sujetos.

"Conocer y comprender la realidad social permite conocer también nuestras posibilidades". En este sentido, el devenir se muestra en el texto como abierto a la intervención humana para modificarlo: "el conocimiento de la realidad, de las necesidades y satisfacciones, posibilidades y limitaciones, derechos y obligaciones, compromisos y responsabilidades, motiva las formas concretas de nuestra actuación en la vida social y política". (Arrendondo, 1972)

Aprender historia para hacerse más consientes, implica entonces mayor responsabilidad en los actos y las consecuencias de éstos, lo que obliga al profesor a formarse primero como sujeto consiente, y después a "ayudar [a los alumnos] a cobrar conciencia histórico-social y a desarrollarla, mediante un estudio realmente científico de la historia y de la sociedad." (Arrendondo, 1972). En esta lógica, el proceso de enseñanza consiste en "responsabilizar progresivamente a los alumnos del logro de sus objetivos. Darles cierta libertad en la selección y organización de la materia". "El profesor es de alguna manera un "despertador" de conciencias, que ayuda a sus alumnos

a descubrirse como seres libres y responsables, que colabora con ellos en la búsqueda de sentido, en el inquirir sobre el valor de lo que constituye la propia existencia". Llama la atención la diferencia con respecto del texto de Miranda, en la tarea ya no de mostrarles los hechos más relevantes sino de darle sentido al pasado para la propia vida.

En este texto, el factor del conocimiento se concibe como un detonador para la práctica social con potenciales transformadores. Si bien el que se encuentra en este manual no es un discurso de izquierda radical, es representativo de su época al introducir el elemento político y de crítica para la acción como parte y resultado del estudio de la historia: "La conciencia histórica mueve a un comportamiento determinado. La necesidad del hombre de insertarse en el medio social y de actuar con los demás y para los demás es una necesidad que debe ser estimulada por el proceso de enseñanza- aprendizaje." Así, los autores asumirán que "la conciencia histórica motiva una conducta sociopolítica concreta", introduciendo una visión del docente y de los alumnos como sujetos políticos con capacidad de acción y de intervención para la realidad, elemento que había estado ausente en las décadas anteriores.

Además de la expresión discursiva, en donde emergen conceptos como conciencia social, conducta sociopolítica, aprendizaje crítico y activo, ligados al estudio de la historia, el contexto de la reforma educativa y de movilización social politizó la función de la educación en general y resaltó la misión militante de profesores y alumnos para la transformación social. En la UNAM, durante el rectorado de González Casanova (1970-1972) la Universidad Nacional, se posicionó desde un discurso progresista, que enmarcó la creación del CCH en una renovación pedagógica para formar pensamiento crítico y disidente con base en el conocimiento, lo que avivó la politización al interior de los cuerpos académicos, de trabajadores y de estudiantes que se había detonado con el movimiento de 1968.

En esta institución recién creada como en el Colegio de Bachilleres la organización estudiantil y sindical conformaría el ambiente propicio para la radicalización de algunas posturas, la oposición al sistema incluiría el rechazo a la institucionalidad escolar, al mismo tiempo que se vería en ella la posibilidad de la educación para el cambio, atribuyendo específicamente a las ciencias histórico sociales un papel predominante en la concientización

política. Sin embargo, esta postura terminaba muchas veces por atribuir propiedades al discurso histórico por sí mismo, sin reparar demasiado en el acto escriturístico y hermenéutico que lo hace posible. Además de que, en no pocos casos, el materialismo histórico se usó como base de un relato igual de ahistórico y adoctrinante que el nacionalista de los cincuentas.

Conclusiones

Como se vio en el discurso de los manuales comparados, el cambio en la concepción sobre la historia y su enseñanza responde a múltiples factores, aquí apenas esbozados, y conlleva la modificación del rol de profesores y estudiantes tanto en su vínculo pedagógico como en su papel como sujetos históricos. El pensamiento social que se desarrolló a partir del movimiento del 68 influyó en la concepción de la historia como un conocimiento que forma ciudadanos críticos con respecto a su realidad social. Tiempo después este carácter militante, con miras a la emancipación y la transformación se irá desvaneciendo conforme avanzaba el siglo XX. Hoy el pragmatismo imperante tendría que hacernos reflexionar sobre los valores y los supuestos que fundamentan el discurso educativo actual. Sobre todo, para reconocer las luchas políticas e ideológicas en las que se inserta y desde las que nosotros mismos nos posicionamos como docentes o estudiosos del tema. La crítica al sistema actual de las cosas tiene que pasar por el cuestionamiento a la racionalidad imperante; en el caso de la enseñanza de la historia el debate sobre su función social es permanente, pero tendríamos que pensar cómo lograr que efectivamente ayude a rechazar las consignas, cuestionar los absolutos, a manejar la complejidad y lo contradictorio, a reconocer las tensiones y los conflictos y no a evadirlos, a no perdernos en el mar de la indiferencia hacia el otro.

Referencias

Arredondo Galván M. y otros. (1972). *Manual de didáctica de las Ciencias Sociales*, México: Programa Nacional de Formación de Profesores, ANUIES.

Bartolucci Incico J. *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): Una experiencia de innovación universitaria*. (1983).México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior.

Bizberg I. y Meyer L. coordinadores. (2009).*Una historia contemporánea de México: Las políticas,* México: Océano.

Bravo Ahuja Víctor, "Palabras pronunciadas por el secretario de educación pública, Ingeniero Víctor Bravo Ahuja, ante los rectores de universidades y directores de instituciones de enseñanza superior, con motivo de la entrega del estudio elaborado por la ANUIES en torno a la demanda en los ciclos de educación media y superior, el domingo 27 de mayo de 1973", en *Revista de la Educación Superior* 6:2 (1973), tomada de http://publicaciones.anuies.mx/revista/6

Chehaybar y Kuro, E. y otras, "Centro de Investigaciones y Servicios educativos CISE- UNAM", s/p, tomado de http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0721883/A07.pdf

Cosío Villegas, D. (1976). *El estilo personal de gobernar*, México: J. Mortiz.

Díaz Barriga Á. (1984). *Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio,* México: Nuevomar.

Echeverría Álvarez, L. (2006). *Primer Informe de Gobierno de Luis Echeverría Álvarez. 1971*, México, Centro de Documentación y Análisis de la Cámara de Diputados.

La ANUIES en la línea del tiempo: 50 años de historia. (2000). México: ANUIES

Latapí P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976,* México, Patria.

Medina González, M. (1989). *El Colegio de Bachilleres, (1973-1981): un análisis social, educativo e institucional*, Tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Meneses M. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México*, México: Centro de Estudios Educativos.

Miranda Basurto Á. (1956). *Didáctica de la historia*: Fernández editores.

Ornelas C. (2003). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: La escritura de la historia en el bachillerato*, México: Colegio Madrid-Plaza y Valdés.

Rousseau I. (2001). *México: ¿Una revolución silenciosa?: Élites gubernamentales y proyecto de modernización, 1970-1995*, México: El Colegio de México.

Enseñanza de la Historia, miradas multi-disciplinarias

El Encuadre como primer acto de aprendizaje

Hugo TORRES SALAZAR
// Universidad de Guadalajara

Hugo Torres Salazar. Profesor – investigador en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Coordinador de la Maestría en Historia de México. (UdG). Coordinador de la Región Centro Occidente del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. (COMECSO). Presidente Honorario y Miembro del Consejo Consultivo de la REDDIEH. Doctor en Historia y Psicoanalista. htorres@cencar.udg.mx

Resumen // Aceptamos como primer acto de aprendizaje el establecimiento del encuadre en todo acto o proceso educativo, considerando que su incorporación determinará en buena medida el ritmo, calidad y desarrollo del proceso educativo, además permitirá al maestro y al alumno valorar la potencialidad en el desarrollo y trayectoria del aprendizaje.
Todos los que participan en el encuadre deberán tener claro los objetivos de aprendizaje considerando a éstos como tarea común para su logro mediante el cuestionamiento de ¿qué se va a hacer?; ¿cómo se va a hacer?, ¿de qué manera se va a hacer? y participar en todas las actividades planeadas para su desarrollo.
Además de establecer el encuadre como un acuerdo formal entre alumnos y el profesor, debe existir el reconocimiento y la responsabilidad para cumplirlo, ya que el proceso educativo estará normado por su estructura.
Palabras clave // encuadre, enseñanza, aprendizaje, historia.

El encuadre, definición

El encuadre resulta de la confluencia de una enorme variedad de factores que se ponen en juego en un ambiente de aprendizaje: el profesor, el alumno, el conocimiento, la institución y todo aquel elemento que incida en el proceso de aprendizaje; de manera que lo caracterizará sus dos ejes estructurales; el individual y el social; en el plano individual se establece una relación intra-personal mientras que en el plano social la relación que se establece es de carácter interpersonal

Desde el psicoanálisis[1] siguiendo a Bleger (1967) entendemos por encuadre, "las constantes dentro de cuyo marco se da el proceso", si bien son pocas las palabras para su definición ésta resulta compleja y profunda en su contenido; ya que debe entenderse por constantes, el espacio, tiempo y horarios en que se desarrolla la sesión del aprendizaje, y además por los múltiples elementos que intervienen en su definición. "Fijadas desde un primer momento, estas condiciones pasan a ser objeto de un convenio entre las partes cuya finalidad es suprimir eventuales discusiones en el futuro". (Green, 2005: p.58).

Hemos distinguido dos momentos o fases para establecer el encuadre, a la primera le corresponde la fase que he denominado,

Encuadre en Transferencia.

Esto corresponde al primer momento en que el alumno tiene conocimiento de la materia que elige así como del profesor que la impartirá. El conocimiento de la materia lo acerca al conocimiento, la teoría del aprendizaje; mientras que el vínculo con el profesor lo establece a través de su registro en el horario, por los comentarios que del profesor hacen sus alumnos, o por las conferencias que ha dictado, los libros que publica, y todas aquellas

[1] "Por encuadre se entiende el conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio del psicoanálisis, lo cual abarca las disposiciones materiales que rigen las relaciones entre analizante y analista: pago de las sesiones a las que el paciente no concurrió, coordinación conjunta de las vacaciones, duración de las sesiones, modo de pago, etc. (Green, 2005:p.58).

referencias que el alumno tiene del profesor. Todo esto surge antes de establecer el encuadre en el aula.

El otro momento del encuadre es lo que he denominado

Encuadre áulico, educativo, o pedagógico.

Este encuadre se establece "in situ" y corresponde al primer encuentro que el alumno tiene con sus compañeros y con el maestro en el aula, considerando este espacio como un espacio fundamental para el desarrollo del ambiente de aprendizaje. "Es la definición del marco dentro del cual se desarrollará una actividad (en este caso un curso escolarizado). Esta definición debe incluir tanto los aspectos de fondo como los de forma"

"El objetivo general del encuadre es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer, y que acepten y se comprometan conscientemente con esos lineamientos. Se trata de establecer un acuerdo formal entre las partes que rija o norme la actividad que se desarrollará". (Charur, 2002, p. 43).

El encuadre, características

El encuadre quedará estructurado considerando las siguientes características:

Claro: el objetivo fundamental de esta característica es la claridad en que debe darse el encuadre, no debe permitir ambigüedades ni interpretaciones múltiples, la claridad es que sea interpretado y comprendido por igual entre todos los que participen en el proceso.

Flexible: esta característica se refiere a la capacidad de ajustarse y acomodarse de acuerdo a las circunstancias y el contexto en que el encuadre se aplique. Es fundamental que los participantes consideren y apliquen la flexibilidad para incorporar en el proceso educativo circunstancias que favorezcan el aprendizaje aún cuando no estén registradas en el programa. No es anarquía ni tampoco es acumulación sino racionalizar contenidos, circunstancias y eventos.

También es flexible porque se adapta a las características de cada uno de los integrantes del grupo, sin desconocer el colectivo y la dinámica social que surge en todo ambiente de aprendizaje.

Participativo: no será posible aceptar un compromiso si no se toma en cuenta a todos lo que participen en el proceso. El encuadre es un compromiso de responsabilidades compartido, de manera que todos los participantes deben estar de acuerdo en propuestas y ejercicios de trabajo.

Formal: aún cuando es el primer acto de un proceso de largo alcance, debe dársele el tiempo y la formalidad necesaria puesto que es el marco de referencia para todo el proceso educativo, desde su planeación hasta su evaluación.

Constante: una característica sustancial del encuadre es la permanencia y la constancia lo cual le da seguridad a los estudiantes y al maestro lo responsabiliza de su actividad docente. Hay múltiples variables en el acto educativo por ser un hecho fundamentalmente social, de manera que el encuadre elimina la angustia y la incertidumbre entre los participantes y, contribuye a desechar de la educación la zozobra y la improvisación.

Mediante esta característica el encuadre les permite a todos los integrantes del grupo disminuir el nivel de ansiedad o angustia que todo grupo social manifiesta en su formación. Permite relajar tensiones, romper el hielo y propicia un ambiente de confianza el cual es fundamental para el proceso grupal de aprendizaje.

Oportuno: el encuadre debe construirse en las primeras sesiones de clases para evitar la incertidumbre y la zozobra que las múltiples circunstancias pueden variar o limitar el proceso educativo. El alumno vive el proceso del aprendizaje sin zozobra y sin incertidumbre, sin dejar de reconocer la flexibilidad en el proceso de enseñanza considerando el tiempo y sus circunstancias; lo que puede ocasionar un nuevo planteamiento del encuadre.

Sistemático: para mantener el encuadre durante todo el proceso educativo debe sostenerse como un proceso sistemático y metodológico que por estas características puede servir como estrategia de aprendizaje.

Estructural/estructurante: una vez que se define el encuadre orienta el proceso educativo porque a la vez que estructura y da forma al proceso educativo, estructura las personalidades que participan en él. El encuadre

resulta estructurante y estructurado, tiene a la vez metodología, organización y permite la participación de todos sus elementos.

El encuadre es estructurante porque propicia y facilita que los integrantes del grupo se conozcan entre sí, que el profesor interactúe con ellos y se formalice la creación de vínculos sociales y humanos.

Es estructural porque le permite al profesor obtener datos acerca del grupo y los conocimientos que poseen; información que le permitirá organizar los contenidos, estrategias y objetivos del curso.

Confiable, esta característica permite al encuadre provocar en el grupo escolar un ambiente de confianza, de motivación y de seguridad, elementos indispensables para producir aprendizajes.

Integral, porque incluye tanto los objetivos dirigidos a la información, área del conocimiento, como aquellos que permitirán el desarrollo de objetivos formativos, objetivos dirigidos al desarrollo de valores, actitudes, hábitos y habilidades.

Eficiente, en el currículo de cada asignatura se explicitan los objetivos educativos que serán alcanzados por los integrantes de grupo, el encuadre resulta eficiente cuando establece la manera de alcanzarlos con éxito.

El encuadre, elementos

El encuadre escolar estará caracterizado por los siguientes elementos;

1. Presentación de los participantes.

Si consideramos que éste es el primer elemento que forma el encuadre pueden darse tres situaciones

a).- El maestro no conoce a los alumnos.
b).- Los alumnos no se conocen entre sí.
c).- Sólo una parte de los alumnos se conocen.

Para solucionar y establecer vínculos entre sí sugerimos las actividades siguientes:

Si el maestro no conoce a los alumnos sugerimos solicite a cada uno de ellos se presente en forma individual. Que diga su nombre y la información que considere importante de su vida y que le gustaría o deberían conocer sus compañeros. El maestro lo hará en forma igual, procurando guardar la privacidad de su vida personal, no así la información académica que resulte de interés para los alumnos.

Los alumnos no se conocen entre sí. El profesor solicita a los alumnos se integren por equipos de acuerdo a colores, números, equipos de futbol, gustos o aficiones, etcétera; para que dialoguen de sus intereses comunes y de aquí pasen a presentarse a los otros grupos destacando los intereses que los han unido. Para favorecer el conocimiento de cada uno se organiza una cadena de presentaciones donde cada alumno dice el nombre del compañero y se van incorporando los nombres hasta que el último alumno, bien puede ser el maestro, diga el nombre de todos.

Cuando sólo una parte de los alumnos se conocen, puede procederse de la siguiente manera; considerando a los compañeros que se conocen ya sea por haber tomado materias en otros semestres o por encuentros en la vida, se les pide a esa parte que sean quienes presenten a los demás, cada uno podrá presentar compañeros hasta que se finalice con ellos; la parte que no se conoce se organiza en binas y con la información que se intercambien entre ellos, después se procederá a la presentación. El maestro puede colaborar presentando a los alumnos que él ya conoce por haber tomado cursos en otros periodos o ciclos escolares.

El objeto fundamental de este apartado es construir un grupo de personas no de números ni de sujetos anodinos, en las presentaciones se va construyendo el nosotros sin dejar de ser el sujeto-individuo. A partir de esto se puede generar objetivos comunes, actividades compartidas y equipos de trabajo para el desarrollo del curso.

2.- Las expectativas, del alumno, del maestro.

El segundo elemento que da estructura al encuadre son las expectativas que se generan en el binomio de la educación, el alumno y el maestro. El encuentro merced al ambiente de aprendizaje genera expectativas al maestro y a los alumnos que se manifestarán al principio, durante y al final del aprendizaje.

En el primer momento son expectativas “a priori”, en su segundo momento se confirman, se modifican o se nulifican, y en el tercer momento se evalúan.

El alumno tiene expectativas del profesor, del grupo de aprendizaje, de la asignatura, de su contenido y aún de sí mismo. De igual manera ocurre con el profesor.

El alumno espera del profesor, la conducción del aprendizaje, el profesor, tiene sus expectativas sobre los alumnos que le toca conducir. Ambos manifiestan en forma abierta y se cuestionan, qué elementos fueron los que motivaron su presencia en ese curso. Es muy conveniente que se genera un agradable ambiente de aprendizaje, para ello se sugiere establecer un diálogo a través de un foro abierto, para que se expresen en forma verbal las expectativas primero de los alumnos y luego del profesor.

Es bien conocida la dificultad que existe para tomar la voz en las aulas por los estudiantes en las primeras clases, pero si se insiste y se les reconoce que son necesarias para orientar el programa y las actividades de aprendizaje se obtienen excelentes resultados. A partir de este encuentro se construyen vínculos intersubjetivos entre los estudiantes y el profesor, o entre los estudiantes, esto correspondería al plano social que arriba ya hemos apuntado, en el plano individual, se construye un vínculo intra-subjetivo, donde el sujeto en un acto de introspección se reconoce como sujeto deseante y con posibilidades de desarrollo individual.

Para favorecer la participación de todos los alumnos se les pide escriban en una hoja todas las expectativas que tienen hacia el curso, considerando todos los elementos que participan en él. Al finalizar el grupo organizado en foro abierto se leen todos los escritos, el profesor se guarda estos documentos para al finalizar el curso se los entregue y los alumnos puedan comparar entre lo deseado y lo logrado, entre los pensamientos y las acciones para hacerlos realidad. Es un buen ejercicio y los beneficios son múltiples.

3. El rol del maestro, el rol del alumno.

La posición que el maestro como el alumno consideren en su proceso educativo depende de la orientación tanto teórica como de experiencia que tenga o tome el maestro, particularmente se define el aprendizaje desde dos perspectivas; desde la escuela tradicional o desde la nueva escuela. A la primera

le corresponde una educación bancaria y monolítica donde el maestro es el conocimiento y el poder, y el alumno es el receptáculo y ente pasivo de su aprendizaje. En la segunda opción, el profesor se erige como compañero y conductor del aprendizaje, ambos construyen el conocimiento y el ambiente de aprendizaje. Uno se reafirma a través de la enseñanza y el otro a través del aprendizaje. En este caso el aprendizaje se centra en el alumno. Aquí la acción de maestro se instala en la sorpresa y en la incertidumbre lo cual le permite ser agente del cambio y de la creatividad.

4. El examen de diagnóstico.

Para que se genere un aprendizaje significativo es necesario que el conocimiento sea nuevo, interesante, vivo, y que satisfaga necesidades culturales del alumno, pero sobre todo que se transfiera a su vida social. Para lograr este objetivo es necesario que el maestro tenga un diagnóstico del acervo intelectual que los alumnos tengan al inicio de su curso. Lo puede realizar a través de una lluvia de ideas o a través de un examen de diagnóstico.

En la educación básica es común definir a cada grado el conocimiento que debería enseñarse de modo que el profesor del grado siguiente daba por hecho que los alumnos poseían ese conocimiento, pero desagradables sorpresas se llevaban cuando quería aplicar la multiplicación y no sabían la adición, o para nuestro caso, hablar en historia del Porfiriato sin haber conocido la Reforma o el Liberalismo. Para evitar tropezones, sorpresas o repeticiones es necesario un examen previo al conocimiento nuevo que se pretende enseñar, también sirve para conocer los antecedentes y considerarlos en la elaboración y desarrollo del programa.

Este examen ya sea oral u escrito nos permite conocer la calidad del grupo en cuanto a su bagaje individual y nos permite orientar el aprendizaje en su dimensión grupal como individual.

Es recomendable elaborarlo con los contenidos mínimos e indispensables del curso anterior o los pre-requisitos que la asignatura requiere. Después de su aplicación se debe devolver a los alumnos para hacerlos conscientes y responsables de sus logros pero también de sus deficiencias. Es buena estrategia guardarlos y aplicar el mismo examen al finalizar el curso

para establecer comparaciones. Les aseguro que se llevarán buenas sorpresas, tanto en la compresión del conocimiento como en su fatal fracaso.

5. Propuesta curricular: plan, programa y objetivos.

La propuesta curricular en cuanto al plan de estudios el alumno la conoce desde que desea ingresar a la licenciatura y allí puede ver en forma prospectiva los que será en un futuro inmediato, el ejercicio de su carrera en el sector social.

Al Plan de estudios le corresponde el perfil de ingreso, los programas resumidos de cada programa avalando el total de asignaturas que ofrece el plan de estudios, en algunos centros de estudios se presenta el cuerpo docente con las especificaciones relacionadas a su grado de estudio, las materias que imparten, la especialización en sus investigaciones y también pueden aparecer sus publicaciones, esto además de orientar al aspirante le permite a la institución situarse en el raiting nacional e internacional en la(s) carrera(s) que oferta. Aquí también se encuentra especificado el modelo educativo que se propone así como el total de créditos de cada asignatura. Se incorpora la prestación de servicio social y si también es requisito para su acreditación se señala la realización de prácticas profesionales y los requisitos para la obtención de grado.

Para algunos profesores esto puede parecer un requisito necesario sólo al inicio de la carrera, o bien puede ser la información que se haya proporcionado en el curso propedéutico o de iniciación a la carrera, sin embargo, es necesario que el profesor tenga la certeza de que los estudiantes conocen el plan de estudios que orientará su formación académica.

Los programas se presentan al alumno en las primeras clases y la discusión que se dé entre el grupo y con cada maestro resultará el programa efectivo del curso. No debemos pasar por alto que este diálogo entre todos los involucrados en el proceso del aprendizaje permite incorporar y actualizar el programa. Aquí se definen los objetivos, las actividades de aprendizaje, la metodología y estrategias para el aprendizaje y el sistema de evaluación. Es la puesta en escena de las reglas del juego en el cual todos participarán; el maestro y los alumnos. La única sorpresa que se espera es la creatividad que el maestro aplique en las clases y la flexibilidad que el propio encuadre

le otorga al maestro para que se ajuste a las circunstancias o el contexto en el desarrollo del programa.

Estos elementos corresponden al programa curricular establecido por el profesor y avalado por las academias de docentes de la institución, el "otro contenido" corresponde al curriculum oculto donde el alumno como el maestro lo activan en cada una de sus actuaciones y en contexto a las circunstancias. [2]

En el currículo oculto los objetivos no declarados se logran de manera paralela a los explícitos en el programa, y aquellos se dirigen principalmente al área formativa del alumno, desarrollando valores, actitudes y habilidades que el profesor de manera consciente y aún de manera inconsciente pone en juego durante su enseñanza. Son aquellos que desarrollan valores como el respeto, responsabilidad, actitudes de tolerancia y habilidades en la expresión de sus emociones.

Al finalizar el Plan de estudios el alumno acredita la carrera, mientras que al término de cada programa el maestro registra la calificación de cada alumno de acuerdo a su criterio evaluando su desempeño en el tránsito de su asignatura.

6. Contenido temático.

A este elemento del encuadre le corresponde el contenido disciplinar de la materia. Cada asignatura debe expresar en su programa los contenidos temáticos que se traducen en objetivos de aprendizaje. El desarrollo de los contenidos deben plantearse desde una perspectiva de áreas de conocimiento donde éstos se desarrollen en forma horizontal, vertical y transversal, a la primera le corresponde una relación con los contenidos de las materias que se cursen en el mismo periodo, que se acomoden, se incorporen y se interrelacionen los conocimientos de todas las materias, el segundo, los contenidos deben ser nuevos y continuos de manera que se acumulen los conocimientos de cada periodo, y finalmente la transversalidad de los conocimientos

[2] Al currículo oculto le corresponden todas las actividades necesarias para el buen desempeño docente y necesarias para el aprendizaje que no están registradas en el programa. Pueden surgir en forma permanente u ocasionalmente: el pase de lista, el saludo, las ausencias del profesor, las ausencias del alumno, la puntualidad, la presentación personal de alumno y del maestro, los valores y actitudes de cada elemento que intervenga en el aprendizaje.

debe ser el diálogo entre los conocimiento y autores de la teoría así como la transferencia de una materia y otras. En Piaget sería la acomodación, que el conocimiento viejo sea antecedente y puente para el conocimiento nuevo, para de aquí pasar a la integración del conocimiento, o sea, la apropiación del sujeto de su propio aprendizaje. El objetivo de este ejercicio debe llevar a la multi-disciplinaridad, a la inter-disciplinaridad y a la trans-disciplinariedad del conocimiento.

Otros dos elementos que debemos considerar en el Encuadre los hemos tomado de Koselleck, al afirmar; “todas las vidas se constituyen a partir de experiencias particulares, tanto de experiencias nuevas y sorprendentes, como de la repetición rutinaria de experiencias anteriores”. (Koselleck, 2014, p.28) No puede ser explicado de mejor manera puesto que el maestro llega al aula con su vida estructurada de experiencias particulares, las que pone en acto en cada ambiente de aprendizaje que promueva y a la vez incorporará aquellas nuevas y sorprendentes que surjan en la acción docente que realice, y para integrar en la vida cada una de estas vivencias, “se necesitan conceptos, pues los conceptos permiten guardar y retener las experiencias incluso cuando éstas ya se han desvanecido”. (Koselleck, 2014, p.28).

> “Uno necesita conceptos para saber lo que sucedió, para almacenar el pasado en el lenguaje y para integrar las experiencias vividas en sus capacidades lingüísticas y en su comportamiento. Gracias a ello podemos entender lo que ha sucedido y estar en condiciones de adaptarnos a los desafíos del pasado. Y de este modo podemos prepararnos para los sucesos venideros, o incluso anticiparnos y evitar que tengan lugar. Ulteriormente, podríamos ser capaces de relatar lo sucedido o de contar la historia de las propias experiencias”. (Koselleck, 2014, p.28).

El otro elemento ya enunciado en la cita precedente es el lenguaje vehículo necesario e insustituible para la transmisión de las experiencias que el docente en forma nueva o sorprendente; repetitiva o rutinaria haga hacia sus estudiantes.

> “Concebir o comprender algo muestra que el ser humano, por su propia naturaleza, necesita el lenguaje para moverse, para mirar, para escuchar, para

> recordar o para desear o esperar algo, y, por tanto, para actuar y para pensar". Koselleck; 2004, p.29)

Si el maestro está dispuesto a contar historias, de su experiencia, de experiencias sociales, como corresponden a los contenidos históricos; utilizará imágenes, conceptos, lenguaje; para lo cual siempre debe considerar que…

> …todo lenguaje tiene siempre dos caras. Por un lado, el lenguaje es receptivo y registra lo que sucede fuera de sí mismo, descubriendo aquello que se le impone sin ser en sí mismo lingüístico, a saber: el mundo, tal y como se nos presenta pre-linguísticamente (y no-linguísticamente). Por otro lado, el lenguaje, en su función activa, asimila (einverwandelt sich) todos estos contenidos y estados de cosas (Gegebenheiten) extra-linguísticos. Cualquier cosa extra-linguística que haya de experimentarse, conocerse y comprenderse debe ser previamente conceptualizada…sin conceptos no hay experiencia y sin experiencia no hay conceptos". (Koselleck, 2004, p.30)

En mi consideración sería que al narrar experiencias de enseñanza por el maestro y producir experiencias de aprendizaje en el alumno, el discurso que emerge en este proceso intra e inter-subjetivo está construido a través de una historización de conceptos;

"cada concepto tiene una historia. Precisamente porque cada palabra puede tener una multiplicidad de significados que se van adecuando a la realidad mudable…y porque la propia realidad no se deja atrapar bajo un mismo concepto todo el tiempo, sino que invita a una multiplicidad de nombres y de denominaciones susceptibles de aplicación a un mundo cambiante…" (Koselleck; 2004, 30)

Para el ejercicio y aplicación del encuadre escolar el profesor debe considerar los elementos que se han explicitado anteriormente.

Conclusiones

El encuadre resulta una experiencia necesaria, indispensable y suficiente para iniciar cualquier proceso de aprendizaje.

El encuadre se hace necesario en todo proceso educativo porque contribuye de manera directa para que el aprendizaje pueda ser alcanzado con mayor eficiencia.

El encuadre como técnica de trabajo organiza y sistematiza todo el proceso educativo.

Es una propuesta del profesor pero a la vez una construcción entre él y sus alumnos, donde cada uno de ellos conoce, sabe y se compromete a respetarlo y a la vez a modificarlo si las circunstancias lo requieren.

El encuadre es un instrumento para cualquier ambiente de aprendizaje, un diagnóstico para desarrollar el aprendizaje, un instrumento de evaluación para el aprendizaje del alumno y para la enseñanza del maestro.

Bibliografía

Bion, W.B. (1974) *Experiencias en grupos.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Bleger, J. (1975*) Simbiosis y Ambigüedad. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.

Green, A. (2005) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Argentina: Amorrortu editores.

Koselleck, R. (2004*) Historia de los conceptos y conceptos de historia*. Alemania: Universitat Bielefeld.

Marzano, R.J y Debra J. Pickering. (2005) *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro*. México: ITESO

Pichon Riviére, E. (1985) *Teoría del vínculo*. Argentina: Ed. Nueva Visión.

Pluckrose, H. (2002) *Problemas de Enseñanza y Aprendizaje.* Madrid: Ediciones Morata.

Torres, H. (2001) *El vínculo pedagógico, maestro-alumno*. La Tarea. Revista de educación y cultura. Educación transversal. México: Ediciones del Magisterio.

Torres, H. (2015) La función docente a través de la transferencia. Historia de un vínculo. Texto presentado en el X Congreso de RENALHICA. Taxco de Alarcón. Guerrero. México.

Zarzar, C. (2012) *Habilidades básicas para la docencia.* México: Editorial Patria.

Miradas de la filosofía sobre la cognición y la emoción: elementos para analizar el teatro histórico como ámbito de enseñanza

Paulina LATAPÍ ESCALANTE
// Universidad Autónoma de Querétaro

Paulina Latapí Escalante. Licenciada en Historia por la UNAM y Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Es docente investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Filosofía, de la Universidad Autónoma de Querétaro; coordina la Línea terminal en Enseñanza de la Historia y forma parte del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Autora de 37 libros de investigación histórica y de educación, entre ellos cinco libros de texto gratuitos vigentes para el eje curricular de ciencias sociales para el nivel secundaria. platapik@prodigy.net.mx

Resumen // Este trabajo abona al trabajo interdisciplinario al remitirse a filosofas y filósofos contemporáneos para dilucidar la relación entre cognición y emoción a fin de aplicarlo en un espacio concreto: el teatro histórico como estrategia de enseñanza aprendizaje. La finalidad última es la búsqueda de explicaciones y propuestas para espacios de enseñanza formal e informal en la enseñanza de la historia. Los criterios para elegir a los autores fueron, en primer lugar, que sus aportes estuviesen relacionados con la investigación y que estos fuesen recientes, y, en segundo lugar, que brindaran un panorama de lo ya investigado. Para tal efecto se analizaron las obras de Camps y Giner (1998) y Camps (2011), de Echeverría (2006, 2012) y de Nussbaum (2013, 2014) para contrastar sus constructos de emoción, estado de ánimo, sentimiento, así como su aplicación al ámbito educativo en concreto a la dramatización, a fin de poder, posteriormente, construir categorías en un estudio de campo sobre el teatro histórico con la temática del Segundo Imperio Mexicano.
Palabras clave // Enseñanza de la historia, filosofía, emoción, cognición, teatro histórico

La ruta interdisciplinaria

Áreas como son la neurociencia, la psicología, la antropología y la filosofía han abordado aspectos cognitivos y emocionales interrelacionados, sin embargo en el ámbito de la enseñanza de la historia este tema ha sido escasamente investigado. Lo consideramos esencial en la búsqueda de explicaciones y propuestas para espacios de enseñanza formal e informal que adolecen de problemas añejos, como que la enseñanza de la historia consiste en transmitir sólo fechas y nombres, o problemas nuevos que cuestionan su utilidad para las necesidades del presente. Suponemos que la indagación sobre el funcionamiento de la enseñanza de la historia en la conformación de la emocionalidad-vinculada con la cognición- aportará, desde los avances de otras disciplinas, a nutrir nuestro campo de estudio. Por ello la propuesta de abordar nuestro problema de estudio desde la interdisciplinar como eje de mi trabajo doctoral en Educación que curso en la Universidad Autónoma de Barcelona y que me dirige el Dr. Joan Pagès. Asimismo, se conjunta con mi proyecto de investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro. A modo de caso concreto abordo al teatro histórico como un ámbito en el que se conjugan elementos cognitivos y emocionales.

Enseguida presentamos una primera mirada interdisciplinaria y lo hacemos desde la filosofía. Para lograr tal cometido resulta indispensable realizar una selección de autores. Los criterios para elegirlos fueron, en primer lugar, que sus aportes estuviesen relacionados con nuestro problema de investigación y que estos fuesen recientes, y, en segundo lugar, que nos brindasen un panorama de lo ya investigado.

Miradas desde la filosofía

El trabajo del filósofo chileno, Rafael Echeverría, de formación inicial sociólogo por la Universidad Católica de Chile y Doctor en Filosofía por la Universidad de Londres, nos resulta muy útil para nuestro trabajo pues, además de cumplir con los criterios de selección apuntados arriba, ha dedicado varias décadas a la experiencia educacional siendo incluso consultor de la UNESCO. La obra que nos resultó clave y de la cual enseguida daremos cuenta, en sus

aspectos pertinentes a nuestro problema de investigación, es Ontología *del lenguaje.* En segundo lugar, retomaremos su libro *Escritos sobre aprendizaje.*

Encontramos que la tesis central de Echeverría (2006) es que los seres humanos nos constituimos como tales en tres dominios primarios: corporalidad, emocionalidad y lenguaje. Tenemos cuerpo, emocionalidad y lenguaje y en el "tenerlos" así como en las experiencias que ellos generan "estos tres dominios fenoménicos son irreductibles entre sí, independientemente de la posibilidad de reconstruirlos o de intervención directa." (p. 269). Lo que sucede en un dominio condiciona lo que sucede en el otro: posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se comportan entre sí de manera congruente y se influencian mutuamente. Por lo anterior es posible que los fenómenos de un dominio se traduzcan en fenómenos correspondientes a los otros y, en la medida en que posturas físicas, emocionalidad y lenguaje se corresponden, es posible acceder a cada uno a través de los demás. "Este proceso de *traducción* lo llamamos *reconstrucción*. Ello nos permite decir, por ejemplo, que podemos realizar una *reconstrucción corporal* de un determinado juego de lenguaje, o acometer una *reconstrucción lingüística* de una determinada emoción." (p. 268). Esta tesis resulta para nosotros muy relevante ya que nos permite sentar los fundamentos de lo que el teatro, de una manera específica, aporta en su interrelación de componentes que el autor llama dominios primarios. De ahí partiremos para que nuestro análisis contemple cuerpo, lenguaje y emociones en sus relaciones. Habremos de leer e interpretar los tres dominios en el entendido de que el cuerpo, el lenguaje y las emociones nos revelan aspectos cambiantes y mutuamente influyentes entre sí. Por supuesto que esta mirada tendría implicaciones para al análisis y la práctica de la enseñanza de la Historia en ámbitos formales como informales.

Emoción –define Echeverría- es una distinción que hacemos en el lenguaje para referirnos al cambio en nuestro espacio de posibilidades a raíz de determinados acontecimientos como son los sucesos, eventos o acciones (Echeverría, 2006). Cuando hablamos de emociones, por lo tanto, podemos señalar las circunstancias particulares que las generan, es decir, los acontecimientos que "gatillan las emociones". Las características básicas de las emociones es que son específicas y reactivas. Si queremos entender una determinada emoción, afirma Echeverría, es importante remitirla al acontecimiento desencadenante. Por su parte los estados de ánimo no se originan

necesariamente por condiciones específicas y, por lo tanto, normalmente no los podemos relacionar con acontecimientos determinados. Los estados de ánimo refieren a esos estados emocionales desde los cuales se realizan las acciones. Emociones y estados de ánimo tienen en común que están asociados a un espacio de acciones posibles. Los estados de ánimo, si bien son fundamentalmente un fenómeno individual- algo muy importante para nuestro trabajo- tienen su parte social pues "los estados de ánimo son altamente contagiosos". (p. 292)

En una proyección al futuro, para Echeverría "los estados de ánimo sociales determinan el horizonte de posibles acciones de la gente" (p. 297). Este aspecto nos resulta sustancial al concebir la enseñanza de la Historia poseedora de una utilidad para el presente y para el futuro. De lo anterior podemos ir suponiendo que los estados de ánimo colectivos, generados a través de la enseñanza, pueden o no movilizar-o pueden quizás hacerlo en alguna medida- hacia las acciones que perseguimos los enseñantes de la Historia.

Ahora bien, Echeverría (2006) distingue cuatro estados de ánimo: resentimiento, aceptación o paz, resignación y ambición. En su vinculación con el lenguaje asocia los estados de ánimo a juicios de aceptación y oposición, presentando la categorización que sigue:

	JUICIOS DE:	
	FACTICIDAD (Lo que no podemos cambiar)	POSIBILIDAD (Lo que podemos cambiar)
Nos oponemos	RESENTIMIENTO	RESIGNACIÓN
Aceptamos	ACEPTACIÓN (PAZ)	AMBICIÓN

Encontramos que en su obra Echeverría profundiza en el resentimiento. Esto nos puede ser útil al pensar en el problema que trabajamos, en concreto en la reconstrucción del hecho histórico que hacen las obras de teatro sobre Maximiliano de Habsburgo en este año que se cumplen 150 años de su fusilamiento en Querétaro; en el sondeo inicial que hemos realizado se exponen sentimientos, encarnados en los personajes, sobre el ser víctimas de situaciones injustas. Antes de poder abordar con cuidado esto hemos de clarificar las concepciones en nuestros referentes. ¿Qué es el resentimiento?

Según Echeverría (2006, p.321) se trata de un estado de ánimo que puede ser reconstruido en términos de una conversación subyacente en la cual se interpreta que se ha sido víctima de una acción injusta. El estado de ánimo de resentimiento se aproxima a la ira. La principal diferencia entre los dos estriba en que la ira se manifiesta abiertamente mientras que el resentimiento se mantiene casi siempre como una conversación privada. Una razón de peso para no manifestar la ira y dejar que se desarrolle el resentimiento es considerar que se halla en una posición precaria de poder. Así, el resentimiento obstruye o restringe severamente nuestras posibilidades de acción (p.322) e implica una tensión entre un juicio de facticidad y un juicio simultáneo de posibilidad.

En contraste, el estado de ánimo de ambición se caracteriza por hacer lo contrario de lo que hace la resignación. Mientras la resignación se define por la clausura de posibilidades futuras, la ambición destaca por identificar amplios espacios de intervención que conllevan el germen del cambio. La aceptación de la facticidad da lugar a lo que, a juicio de este autor, en inglés se entiende como compasión y que define como "aceptación plena del otro" (p. 332). Como se verá más adelante, la filósofa Martha Nussbaum, al referirse a las emociones sociales, también aporta aspectos fundamentales sobre el tema de la compasión que se vinculan con nuestro trabajo. Antes de abordar a esta autora, enunciamos los constructos sobre aprendizaje de Echeverría.

En su libro *Escritos sobre aprendizaje* Echeverría (2012) establece varias premisas respecto a los procesos educativos de los cuales nosotros retomamos dos. La primera premisa establece que "el aprendizaje valida la enseñanza" (p. 131). Sostiene que "el título de maestro no es aquel otorgado por las instituciones que lo formaron…quien constituye al maestro es, a fin de cuenta, el alumno" (p. 132). A su juicio no reconocer lo anterior nos lleva a "una interpretación formalista y burocrática" tanto del maestro como de la enseñanza. Para los fines de nuestro trabajo esto resulta importante en el sentido de problematizar al espacio teatral como ámbito de enseñanza. De lo anterior se derivaría ensanchar nuestra comprensión de maestro hacia el director o incluso hacia el actor o actriz. Nuestra primera aproximación, con una de las obras de teatro a analizar, nos mostró algo que nos sorprendió pues uno de los actores es también docente de historia en una preparatoria.

La segunda premisa que retomamos de Echeverría es “el carácter conversacional del proceso de enseñanza- aprendizaje” (p. 143). Siguiendo con esta idea asevera que “no importa la modalidad pedagógica que se adopte, todo proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre de naturaleza conversacional. Y lo es “no sólo aquella que los presentes oyen y que una grabadora pudiera grabar…en ese proceso conversacional también participan e intervienen de manera significativa las conversaciones privadas de los agentes del proceso” (p. 144) de lo cual se deriva que existan conversaciones públicas y conversaciones privadas. Sobre esta premisa nos interesará indagar, en las entrevistas a directores y actores, entorno a su interpretación del guion, sobre aquello que piensan y sienten (lo no escrito), por ejemplo al representar a un personaje o a un hecho como el fusilamiento de Maximiliano, y las respuestas que en ese tenor han recibido del público.

El encuentro con la obra de Martha Nussbaum, prolífica filósofa estadounidense, catedrática de la Universidad de Chicago y profesora invitada en diversas partes del mundo, ha sido una experiencia provechosa para el tema que nos ocupa. Su libro *Los límites del patriotismo* (2013) es una obra conformada por las discusiones que suscitó un ensayo publicado por la autora en la revista Boston Review. Tras casi una década, se revisó, se amplió el material y se conformó el libro con once réplicas y una reflexión final de Nussbaum. La esencia del libro reside en la argumentación sobre el cosmopolitanismo o ciudadanía mundial. Para nosotros resulta muy interesante observar cómo dicho tema fue llevando a la autora a concebir al mundo educativo como central en sus reflexiones. A modo de síntesis de su perspectiva encontramos la frase: “…debemos cultivar la ciudadanía mundial en nuestros corazones y en nuestras mentes tanto como en nuestros códigos legales”. (Nussbaum, 2013, p. 167) Y lo es pues en ese punto refiere a la educación en sus dos dimensiones, la emocional y la cognitiva, y la equipara a la práctica de un cultivo alejándose de las visiones transmitivas, por ejemplo en cuanto a la formación valoral: no se trata de trasmitir valores como si fuesen bienes que se pasan de una persona a otra, sino de un proceso de cultivo que resulta de una interacción humana más compleja y delicada en la que intervienen factores tanto racionales como emocionales.

Nos detendremos mayormente en el libro *Emociones políticas* (2014) pues en gran parte ahí sintetiza Nussbaum varios de sus libros y ensayos, y lo

hace reparando en la educación como una tarea mundial urgente. Iniciemos con sus constructos acerca de cogniciones y emociones. La autora sostiene que todas las emociones implican un pensamiento o una percepción intencional dirigidos a un objeto, así como un tipo de evaluación de dicho objeto. Al respecto ejemplifica que no todos sentimos de igual manera sucesos o acontecimientos como la violencia, sino que los sentimos en función de que nos parecen importantes para nuestras vidas. Enuncia que si bien todas las emociones tienen alguna manifestación física o corporal, los elementos no cognitivos de las emociones "no exhiben la constancia ni la regularidad en su asociación con el tipo de emoción en cuestión" (p. 482). Eso se prueba al considerar que en una emoción, como lo es el miedo, que comúnmente se asocia con las sensaciones de entumecimiento o temblor, en ocasiones éstas no se perciben de manera consciente, de lo que se deriva que no se deba asociar una emoción concreta con un único estado de sensación. "Y es que lo que se siente como algo desgarrador y visceral en las emociones no suele ser independiente de la dimensión cognitiva de las mismas." (p. 482)

El contenido cognitivo de las emociones, sigue la autora, está moldeado por las normas y el contexto social, por lo cual su expresión variará de un lugar a otro y de un tiempo a otro. En contraposición con Echeverría, Nussbaum asevera que el lenguaje no es una condición necesaria para la emoción y lo argumenta refiriéndose a las emociones en los animales no humanos o en los bebés que "tienen múltiples emociones no lingüísticas" (p. 485) por lo que "no tenemos por qué suponer que esos pensamientos son formulados ni formulables por la vía lingüística verbal" (p. 175). Esta diferencia sustancial con los postulados de Echeverría citados arriba, habremos de considerarla en la metodología que desarrollemos en nuestro trabajo pues, si queremos identificar las emociones en el teatro histórico y se cuestiona que todas ellas puedan ser expresadas verbalmente ¿existen vías de identificarlas no verbales que estén en nuestro alcance?

Por ahora, siguiendo a Nussbaum, quien en esta parte se basa fundamentalmente en Aristóteles y en Rousseau, consideramos central la emoción de la compasión pues nos hace sentido por su vinculación con las obras de teatro a analizar. Por compasión, precisa la autora, se entiende "una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de una criatura o criaturas "(p. 175) y enuncia que contiene cuatro elementos:

> …tres elementos definitorios, tres pensamientos que ha de poseer la persona para sentirla: el pensamiento que el sufrimiento del otro es grave, el sentimiento de que esa persona no es la causa principal de su propio sufrimiento; y (en muchos casos, si no en todos) el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas como las que le pueden pasar a cualquiera que vive una vida humana…además hay que añadir un pensamiento eudeomónico: la idea de que el individuo que sufre forma parte de algún modo de ese círculo nuestro de posibilidades. (p. 316)

Más adelante la autora aclara que el tercer pensamiento, el eudeomónico, que es su innovación, no es estrictamente necesario en todos los casos. Este punto nos es relevante en el sentido de que, en nuestro problema de investigación, las obras de teatro tratan hechos del pasado por lo que los personajes y situaciones no están directamente en nuestras posibilidades pero, de cualquier manera, podríamos formular preguntas sobre el saber y el sentir en un hecho común a las obras de teatro a analizar. Por ejemplo si se consideran a Maximiliano y a Carlota como culpables o bien si se concibe como justo o injusto el fusilamiento de Maximiliano, así como las emociones implicadas en ello. En la terminología de Nussbaum, en contraposición también con la de Echeverría, la autora aclara que se refiere a pensamientos, más que a juicios, lo cual también hemos de considerarlo.

Ahora bien, en su ida y venida a las implicaciones de sus ideas para la educación, Nussbaum se refiere a los trabajos experimentales de Daniel Batson quien estudió que, a través del relato, se genera compasión en los estudiantes por su alto componente emocional. Ello nos lleva a pensar en el teatro en su sentido educativo. Es importante aclarar que si bien la autora hace algunas menciones a la empatía, asociada a la compasión, en esta obra no se detiene a trabajarla. Aborda, en cambio, y en distintos momentos de su libro, a las emociones de asco, miedo, envidia, vergüenza y culpa. Veamos lo que aporta al respecto:

"El asco…es una respuesta negativa ante sustancias con marcadas características corporales, biológicas: glutinosidad, mal olor, pegajosidad, viscosidad, descomposición" (p. 222). Esta emoción ha sido clave para generar la subordinación pues se ha usado, históricamente y hasta el presente, la supuesta asquerosidad para discriminar a personas afroamericanas, mujeres,

castas inferiores, judíos, así como homosexuales, entre otros. Su parte positiva, a su modo de ver es que puede, en su vínculo con la razón, prevenirnos, por ejemplo, de enfermarnos, si está dirigida a algún alimento descompuesto.

Por su parte el miedo lo define como “una emoción primitiva que nos aparta del peligro” (Nussbaum, 2014, p. 387). Tiene su parte positiva pues “el temor razonable es una buena guía para la elaboración de leyes” (p. 387). Está asociado a nuestra necesidad de sobrevivencia o de bienestar que se perciben como amenazas, pero puede ser, y de hecho ha sido, un factor de destrucción o muerte injusta cuando se argumenta la amenaza de alguien o algo que se percibe como un peligro.

La envidia es referida por Nussbaum como una emoción que “gira en torno a la sensación de no tener un estatus o unas posesiones deseados” (p. 410). Aclara que la envidia rara vez puede satisfacerse pues normalmente los bienes están repartidos inequitativamente en las sociedades. Para esta autora la envidia tiene “parientes cercanos”: la emulación que es compararse para -con esfuerzo- conseguir lo que tiene el otro; y el resentimiento que “implica una sensación de injusticia.” (p. 412). La envidia que implica impotencia –continúa la autora- puede disfrazarse de resentimiento si se fabrican agravios inventados. Hemos de detenernos en esta última emoción, una emoción pública, por la importancia que le da Nussbaum y que podría sernos útil en nuestras ulteriores indagaciones. Considera que la envidia se experimenta como algo “doloroso y humillante porque las propias condiciones de vida social hacen que las discrepancias que dan pie a la envidia sean muy visibles… y que su postura no les ofrece alternativa constructiva alguna a la mera hostilidad” (p. 414).

En su insistencia por remitir a situaciones educativas, la autora expone que las escuelas secundarias son “auténticos caldos de cultivo para la envidia” (p. 414) pues los adolescentes de muchas partes del mundo, que generalmente se hallan en condiciones de inseguridad sobre su futuro, sufren por un sistema que privilegia la competencia deportiva y académica en pos de una realidad promisoria. Nussbaum se aventura a recomendar que ello se mitigue, por ejemplo, abriendo caminos alternativos de éxito “para dejar de odiar a los más populares” por ejemplo, a través de las artes en las que incluye al teatro.

La vergüenza, por su parte, "es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social…el rostro ruborizado en su síntoma" (p. 434). Detrás de esta emoción dolorosa subyacen las debilidades y defectos que todos y todas tratamos de ocultar y que, irremediablemente, salen a la luz. Sentir vergüenza es grave pues deteriora fuertemente la identidad. Nussbaum hace una distinción entre vergüenza y culpa pues con frecuencia se llegan a confundir. "En la culpa el individuo normalmente reconoce que ha hecho (o ha pretendido hacer) algo malo. En la vergüenza, la persona reconoce que es inferior en algo y que no da la medida de cierto ideal deseado" (p. 435). En el nivel social, la humillación es el rostro público de la vergüenza.

Al respecto no podemos dejar de reflexionar sobre el contenido que puedan tener estas emociones en la historia enseñada y que se manifiestan, con especial fuerza, a través del teatro. En particular pienso en la invasión norteamericana a México, que tuvo lugar veinte años antes de la época del Segundo Imperio en donde se sitúan las obras de teatro a analizar. La bandera estadounidense ondeante en nuestro palacio nacional -hasta la fecha- es pensada y sentida con una fuerte carga de humillación para México. Sostenemos, como lo han hecho diversos análisis, que este hecho histórico es clave en la configuración de las conflictivas relaciones con nuestro vecino del norte hasta la fecha. En su contraparte positiva, a juicio de Nussbaum, la vergüenza constructiva puede llevar a estimular a una persona, a un colectivo o a una nación, a remediar condiciones negativas.

Nussbaum insiste en alertar que las emociones deben de considerarse de manera crítica. "El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones." (p. 192). Por ello debe entablarse un diálogo continuo entre la emocionalidad y las cogniciones imparciales. Para ello cita ejemplos de personajes históricos: George Washington, Abraham Lincoln, Mahatma Gandhi y Jawaharlal Nehru, quienes, en los procesos de construcción nacional, jugaron un papel sustancial y lo hicieron conjuntando emociones y cogniciones a través, principalmente, de su corporalidad (ej. portar vestimentas sencillas) y su lenguaje (discursos con un alto contenido emocional). De Gandhi afirma, incluso, que dio varias muestras de "dramaturgia" por ejemplo, cuando se bañó en el mar y fabricó sal, lo cual era ilegal, dejando que el agua se evaporara de su mano para simbolizar, así, que nacía la India (p. 296).

Por último, vamos a dar cuenta de una parte sustancial de la obra de Nussbaum y es lo que al teatro refiere de manera específica. La autora, quien ha sido una estudiosa de las tragedias y comedias griegas, enuncia que en la antigua democracia griega, en Atenas, ambos géneros literarios desempeñaron un papel fundamental en la educación para la ciudadanía. El espacio, los actores y actrices y el público-explica Nussbaum- contribuían al efecto de profunda emocionalidad que se propiciaba en las representaciones. "Abundan las anécdotas de intensas reacciones emocionales del público…incluso mujeres embarazadas a las que el espectáculo trágico inducía el parto" (pp. 314-315). Algo fundamental es que las emociones no se consideraban contradictorias con la argumentación y deliberación propias de la democracia sino, que, por el contrario, eran contribuciones sustanciales para el debate. En esto destaca la idea de que "el debate de argumentos no puede funcionar bien sin el concurso de la imaginación" (p. 315) pues conecta a las personas con la comprensión emocional que debe estar presente en todo debate democrático.

Para terminar nuestra mirada a la filosofía, nos referiremos a algunas aportaciones, pertinentes a nuestro trabajo, de la filósofa española Victoria Camps. Encontramos en su *Manual de civismo*, coautorado por Salvador Giner, que hace casi ya dos décadas, comienza a introducir, cuando pocos lo comenzaban a hacer y desde la psicología (Howard Gardner y Daniel Goldman fundamentalmente), algunas temáticas que vinculan a la emocionalidad con la ética. Lo hace al enunciar las razones de las dificultades que se suscitan para la convivencia, entre las que destacan "nuestra pasión por dominar" (Camps y Giner, 1998, p. 19) y "los sentimientos egoístas" (p. 23). Enseguida veremos que su obra *El gobierno de las emociones,* la dedica a trabajar esta cuestión de manera detallada. Antes de entrar en ella, retomamos una idea que nos encontramos en la primera obra mencionada y es la que refiere a la unidad entre el lenguaje y los gestos. Aseveran Camps y Giner "Puesto que el ser humano es un animal que habla, los gestos y el lenguaje van unidos." (p. 31). Esto, que nos recuerda lo planteado por Echeverría, es uno de los puntos claves para indagar en nuestra investigación.

En *El gobierno de las emociones*, Camps (2011) se propone desarrollar la estrecha relación entre razones y emociones, asentando los riesgos actuales de maximizar las emociones por encima del razonamiento para lo cual se

vale, fundamentalmente de Aristóteles, Spinoza y Hume. En la introducción interpela, con una cita de la Medea de Eurípides: "Sí, conozco los crímenes que voy a realizar, pero mi *thymos* [pasión] es más poderosa que mis reflexiones y ella es la mayor causante de los males para los mortales" (p. 22). Camps caracteriza a las emociones como:

> …modos de reaccionar ante la realidad, que a su vez provocan otros tantos modos de actuar en ella. Pueden aumentar o disminuir el deseo de hacer cosas, pueden suavizar las aristas de la vida en común o hacerlas más hirientes. (p.109)

Para Camps, el origen de las emociones no es el estado fisiológico sino un estado cognitivo. Son provocadas por algún agente externo y, seguidamente, motivan a la persona a tener reacciones actitudinales, las cuales pueden ser fisiológicas o motivaciones para actuar de una manera determinada. Dice Camps "no son las palpitaciones las que provocan el sentimiento de temor, sino la sospecha de que tengo que enfrentarme a una situación difícil" (p. 185). Al respecto, una aportación que nos es sustancial, es que las emociones, si bien son de carácter individual y pertenecen a "un reducto íntimo en el que parece que ni se puede ni se debe entrar, al ser la espuela que mueve a actuar, tienen consecuencias para el conjunto de la sociedad." (p. 273). Se trata de una realidad de ida y vuelta pues las emociones provienen del contexto y retornan a éste: son las sociedades las que hacen que las personas aprendan ciertas emociones. Por ende, las emociones pueden proceder de cogniciones correctas o erróneas debido a que nos emocionamos en nuestro entorno:

> No es casualidad que la vergüenza tiendan a sentirla sobretodo las mujeres y que se concentre en el pudor por el propio cuerpo, ni que la indignación sea patrimonio de quien tiene poder para imponer su dominio al resto de la población. Tampoco es extraño que la compasión afecte solo a los más cercanos e ignore a los que carecen de vínculos de sangre con uno mismo. Encauzar las emociones es darles un sentido, el sentido más idóneo para que humanidad progrese y la convivencia entre las personas no se deteriore. (p. 273)

En la obra citada, Camps (2011) repara en las siguientes emociones:

— culpa y vergüenza, que retoma básicamente de Simon Blackburn. La culpa se vincula a la acción por haber hecho algo indebido y lleva a reparar el daño ante el sentimiento hostil de las y los demás; la vergüenza no lo hace pues depende de algo ajeno a nuestra esfera de responsabilidad y nos conduce más bien a ocultarnos. Camps añade un tipo de vergüenza moralmente correcta que es la que se siente "ante el triste espectáculo de las pateras que arrojan a las playas a los exhaustos emigrantes que solo quieren poder trabajar. (p. 129-13)
— compasión, que define como un "sentimiento que nos vincula con los semejantes que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte, hasta el punto que la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa. (p. 131). Más adelante Camps señala que la emoción de la compasión, propia de la "finitud humana manifiesta que el sufrimiento ajeno repudia a quien lo contempla." (p.145).
— ira es, a juicio de Camps, una de las pasiones más controvertidas y engendra el deseo de venganza por lo que se siente como un "desprecio o una vejación" (p. 154).
— resentimiento es de naturaleza personal e intransferible, cercano a la ira, pero más elaborada y menos ciega.
— indignación se remite a las injusticias y despersonaliza la causa del sufrimiento; respecto a esta última se refiere a la propuesta de Stéphane Hessel quien ha pronunciado su indignación como base contra la resistencia contra el imperio actual de lo financiero de manera semejante a lo que hizo Gandhi "que supo doblegar al imperio británico" (p. 163).
— miedo como una reacción protectora ante lo desconocido que turba la mente y produce pesar y tristeza.

El aprendizaje emocional, que consiste en aprender a "dominar y razonar" (p. 187) las emociones sin dejarse arrastrar por ellas, resulta sustancial pues son ellas las que pueden generar prejuicios excluyentes o bien sentimientos

de pertenencia compartida a la humanidad. La visión de uno mismo o del grupo – asevera Camps- origina los prejuicios xenófobos y racistas y fomenta el odio y el rechazo.

Aquí, a nuestro modo de ver, identificamos una relación directa con la enseñanza de la Historia pues esta disciplina contribuye a configurar la identidad tanto individual o grupal. Tras seguir a Nussbaum, con respecto a lo esencial que resulta educar en la compasión, Camps (2011) asevera que las políticas educativas deben valorar que el estudio de las humanidades puede favorecer la compasión. Y señala, inspirada en Nussbaum, un punto estrechamente vinculado a nuestro tema de investigación: hoy deberíamos encontrar algo similar a las tragedias griegas para fomentar la empatía con los más débiles. Entre las opciones que propone para lograrlo están la enseñanza de la literatura, la filosofía y la historia. Finaliza su obra con algo que también nos detona mucho para nuestro tema y se refiere al rol que ocupa la ficción en la educación y que está presente en el teatro histórico. Asevera Camps "hay distintas formas de decir la verdad y una ella es la de la ficción, fábula o el mito" (p. 312) y "la ficción es una invitación a experimentar conocimientos y sentimientos" (Rico, 2003 en Camps, 316). Ubica a la ficción como un componente sustancial al aprendizaje a través del arte en el cual las imágenes, que sostienen las narraciones, son el estímulo emocional más eficaz. En una de las últimas páginas de su obra Camps se refiere específicamente al teatro. Enuncia que su éxito radica en la puesta en escena de los lugares comunes y marcos morales de cada época.

Consideraciones finales

Nuestro diálogo con ciertas miradas de la filosofía corrobra la factibilidad y pertinencia del estudio del teatro histórico como medio de enseñanza y aprendizaje, en el que convergen, de manera potente, cogniciones y emociones. En el presente trabajo se dio cuenta de algunas coincidencias y algunas discrepancias conceptuales. Estas habrán de compararse con las de las miradas desde la antropología, la psicología y la neurociencia para obtener, a partir de ello, elementos sustentados para la construcción de herramientas metodológicas pertinentes para el estudio del teatro histórico como ámbito

de enseñanza, en particular para analizar cuatro obras de teatro sobre el Segundo Imperio Mexicano que este año se presentan en Querétaro por el 150 aniversario del triunfo de la República.

Algunos de los públicos que asisten a estas obras son escolares, de lo que se desprende que los resultados podrán generar conocimientos útiles para la comprensión del funcionamiento de este ámbito y, posiblemente, podrán hacerse algunas recomendaciones sustentadas en investigación, para la mejora de la praxis, considerando que el profesorado también se vale de herramientas de la dramatización en su práctica cotidiana con su gestualidad, tono de voz y lenguaje corporal y, asimismo mediante el empleo de dramatizaciones históricas como estrategia didáctica.

Referencias

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. España: Herder.
Camps, V. y s. Giner. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Chile: Buenos Aires: Granica.
Echeverría, R. (2012). *Escritos sobre enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo.* España: Paidós.
Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas.* España: Paidós.

La clave de la intersubjetividad, una mirada intercultural para la enseñanza de la historia

Gregorio CUELLAR CARRERA
// IED Colegio José Francisco Socarrás.
Secretaria de educación de Bogotá- Colombia.
Universidad Santo- Colombia

Gregorio Cuellar Carrera. Licenciado en Filosofía- Universidad Santo Tomás. Magister en Filosofía Latinoamericana- Universidad Santo Tomás. Docente IED José Francisco Socarrás- Secretaria de Educación de Bogotá. gregocueca@hotmail.com

Resumen // El propósito de este texto es acercarnos a visualizar a los sujetos de la enseñanza, describiendo los elementos estructurales de las subjetividades y las intersubjetividades en un proceso pedagógico. Estos elementos son necesarios para no continuar repitiendo una educación hegemónica que no corresponde al momento histórico del mundo intercultural y, de este modo mirar nuevos derroteros que lleven a una construcción de saberes en torno a la enseñanza de la historia.

El trabajo de práctica- indagación, tiene como pregunta fundamental ¿cuál es la clave de la intersubjetividad en un mundo intercultural para la enseñanza de la historia? Junto a la pregunta fundamental surgen otros interrogantes, a saber: ¿enseñamos o sólo damos a conocer la historia? ¿Qué tipo de filosofía, a partir de las subjetividades de los estudiantes estamos construyendo? ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes por las ciencias sociales? ¿Qué tipo de construcciones intersubjetivas estamos desarrollando en el aula? ¿Le apostamos a una enseñanza intercultural de las ciencias sociales? Interrogantes que llevan a fuertes cuestionamientos en los campos del conocimiento, de los programas de estudio, de la tradición, de las didácticas y de nuestro papel como dinamizadores de dicha construcción de saberes.

Palabras clave // Subjetividad, Intersubjetividad, Interculturalidad, Subjetivación

Introducción

En el caminar de la humanidad notamos cómo se van construyendo las subjetividades a partir de la comprensión del sujeto en su contexto. En cada uno de los giros que se han dado, comprendemos que la subjetividad es el modo de estar en el mundo, es el modo de tener una consciencia, es el modo de sentir, es el modo en que aparecen las cosas y, especialmente, es el modo en que la subjetividad está constituida en lo intersubjetivo desde el lenguaje, lo cultural, lo social, lo histórico, entre otros. Como la intersubjetividad está constituida por la subjetividad, ella no se reduce a un hecho objetivo, pues lo objetivo de los hechos sucede en ella misma. Lo entendemos cuando Dussel nos dice,

> No es la comunidad la que siente el gozo de comer un pedazo de pan. Puede festejar intersubjetivamente con signos de alegría el gozo que cada sujeto real siente al comer el pan. Hay un placer particular en el comer juntos el pan: sería el gozo compartido de la intersubjetividad de los satisfechos. La fiesta es intersubjetividad del compartir el gozo de cada sujeto. Por ello, son los sujetos reales la última referencia material de todas estas dimensiones (Dussel, 1999, p. 12).

Ahora bien, entender este camino es el que nos lleva a plantearnos el trabajo de indagación, teniendo como pregunta fundamental ¿cuál es la clave de la intersubjetividad, en un mundo intercultural, para la enseñanza de la historia? Junto a la pregunta fundamental han surgido otros interrogantes, a saber: ¿qué tipo de historia, a partir de las subjetividades de los estudiantes estamos construyendo? ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes por las ciencias sociales? ¿Qué tipo de construcciones filosóficas intersubjetivas estamos desarrollando en el aula? ¿Le apostamos a una enseñanza intercultural de las ciencias sociales, especialmente de la historia? Interrogantes que llevan a fuertes cuestionamientos en los campos del conocimiento, de los programas de estudio, de la tradición, de las didácticas y de nuestro papel como dinamizadores de dicha construcción de saberes.

En esta línea, el propósito de este trabajo es acercarnos a visualizar a los sujetos de la enseñanza, describiendo los elementos estructurales de las subjetividades e intersubjetividades en un proceso pedagógico. Estos

elementos son necesarios para no continuar repitiendo una educación hegemónica que no corresponde al momento histórico del mundo intercultural y, de este modo mirar nuevos derroteros que lleven a una construcción de saberes en torno a la enseñanza. La texto tendrá dos partes: la primera que explica los giros de la comprensión de la subjetividad e intersubjetividad y, la segunda el abordaje del mismo proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales desde una propuesta intercultural.

Primera parte: en torno a la compresión de la subjetividad desde el giro co-relacional latinoamericano

En nuestro contexto latinoamericano la deliberación sobre el sujeto ha sido de un modo diferente. Esta reflexión no es un producto del azar sino que tiene sus raíces a través de procesos históricos y emergentes en América Latina. Esa América en su condición de otra cara de la modernidad y posmodernidad, frente a las formas de negación y ocultamiento de la comprensión sobre el sujeto.

El sujeto, no solo es un tema de interés, tiene un gran impacto, al punto que puede decirse que "la filosofía latinoamericana es fundamentalmente un saber normativo que se ejerce como auto reconocimiento y autoafirmación de un sujeto, a saber, el sujeto latinoamericano" (Roig, 1981, p.16). Ese sujeto latinoamericano es el nosotros, un nosotros que hace referencia a la diversidad de nuestro continente.

Roig (1981) lanza una pregunta sugerente ¿qué significamos o queremos significar cuando decimos nosotros? Una respuesta es la señalativa. Se refiere a decir "nosotros los latinoamericanos". Sin embargo, ese señalamiento nos sugiere otra pregunta ¿qué es eso de ser latinoamericano? La particularidad del nosotros conlleva una identificación en este caso, una relación con el contexto histórico- cultural al cual nos referimos. Subyace, entonces, la posibilidad de reconocernos. Esta atribución de identidad puede ser visualizada a partir de los caracteres que constituyen nuestra realidad. Es decir, de la constitución de nuestro ser y su deber ser como proyecto de un ente histórico.

Ahora bien, el nosotros también es diverso, tal como lo muestra la realidad. Es una diversidad que no surge solamente en contraste con lo no-latinoamericano sino que es algo exclusivo en la medida que, cuando nos declaramos latinoamericanos lo hacemos desde una parcialidad, una nacionalidad, un grupo social, unas tradiciones. Por eso, lo fundamental es tener claro que "la diversidad es el lugar inevitable desde el cual preguntamos y respondemos por el nosotros" (Roig, 1981, p.18).

En el actual contexto político, económico, social, religioso y cultural se asiste a la negación del sujeto en más de un sentido. El sentido de mayor impacto es el del pensamiento dominante que postula un macro sujeto, el cual desplaza a la diversidad de los sujetos. La expansión universal del macro sujeto opera como una cortina de humo, generando impunidad frente a la destrucción del tejido social en lo particular. Otro sentido de profundo impacto es el metarrelato del mercado como nuevo sujeto comprensivo de la historia. Es en realidad el que pone fuera de lugar al sujeto, negando a los otros sujetos, tanto en su subjetividad como en su objetividad.

Al producirse un desplazamiento de la cultura de la producción a la cultura del consumo nos encontramos ante un sistema que produce sujetos de consumo alienados y negados de su ser. El consumo, de esta manera, se muestra altamente dividido, al extremo que una gran mayoría queda por fuera, en la marginalidad, estando negados para vivir dignamente porque les toca sobrevivir. Esta es la consecuencia más nefasta de un sistema que despersonaliza al sujeto para convertirlo en un objeto con un número de identificación, aspirando a que su vida sea lo más corta posible, para que no genere un gasto de sostenimiento.

Se instala un sistema marcado por la falta de solidaridad que pretende legitimarse con el dominio de la racionalidad. Lo racional, supuestamente, es que vivan los que razonablemente estén de acuerdo con la propuesta del mercado en su proceso de totalización. La postura de este sistema, que ha totalizado a América Latina como a otras regiones del planeta, muestra con fuerza los efectos más nefastos. Frente a estos pensamientos de la negación del sujeto, "la filosofía latinoamericana expresa y sostiene con buenos argumentos la validez de una cultura de la vida en el contexto hoy dominante de una cultura de la muerte" (Fornet, 1994, p.24).

La filosofía latinoamericana en sus inicios, a través de sus variadas formas, se ha construido como un discurso de liberación, de emancipación, asumiendo la deconstrucción como discernimiento. Aporta el reconocimiento de un sujeto que no es totalizante. Muestra las diferencias de los plurales sujetos asistentes a su configuración. Proporciona un espacio de intersubjetividad, en la que ratifica la subjetividad de los múltiples sujetos. Impulsa el reconocimiento, regresando a la superación de la fragmentación para abrir una gran grieta en la totalización del mundo globalizado.

Otro elemento que aporta es la comprensión de la dignidad humana, de fuerte presencia en el discurso latinoamericano, que se traduce como ética. La posibilidad de vivir dignamente, como condición humana, implica la disposición de medios estimables para esa vida, lo cual involucra no solamente solidaridad y responsabilidad por las acciones que puedan afectar la dignidad de nuestros semejantes. Se trata de una filosofía concreta que atiende tanto al presente como al futuro del sujeto.

En este contexto surgen los planteamientos de varios pensadores latinoamericanos, como es el caso de Rodolfo Kusch (1978), que nos indican que la clave para la caracterización del sujeto se encuentra en el concepto de geo cultura: “El pueblo es la realidad ontológica que sostiene la dimensión geo cultural, en donde se muestra una interesante unión entre geografía y cultura y alcanzan su síntesis subjetivo- objetiva” (Kusch, 1978, 31). El pueblo es el sujeto del filosofar y sujeto de liberación. Sus raíces en el estar lo prefiguran como el lugar antropológico, epistemológico, histórico y de la liberación de lo humano.

Roig (1981) ha privilegiado el problema de la articulación de los sujetos de las praxis transformadoras, con los sujetos de los discursos de las historias. Cuando dicha articulación alcanza su punto de solidaridad surge un sujeto histórico, en el cual, él se constituye un activo creador. Los pueblos de América Latina, en el contexto del imperialismo, se han visto determinados a constituirse en el lugar de la decodificación de la universalidad. En tal proceso lo nacional y lo social conforman los escenarios donde emergen los sujetos de la liberación. En el proceso de decodificación de los discursos opresores, se expresa lo fundante del proyecto por el que “Latinoamérica, al constituirse una utopía para sí, se constituye en el objeto de su liberación” (Roig, 1981, p.17).

Dussel (1985) habla de la pertinencia de la noción de pueblo como categoría estricta del sujeto de liberación en razón de una determinante clave geopolítica que es la dependencia de la periferia con respecto al centro. Pueblo no es solo el sujeto de cambio de un sistema histórico a otro, es el bloque social de los oprimidos que se une históricamente en la identidad del nosotros mismos con los bloques sociales, pues "el pueblo, como colectivo histórico, orgánico –no solo como suma o multitud, sino como sujeto histórico con memoria e identidad, con estructuras propias- es igualmente la totalidad de los oprimidos como oprimidos en un sistema dado". (Dussel, 1985, 411)

Las reflexiones precedentes sostienen la tensión fundamental en la constitución del ser humano como sujeto, fruto de su conflictiva relación con la institución, la estructura o el sistema. El ser humano debe recurrir a la mediación de las instituciones para poder afirmarse como sujeto, pero la lógica institucional desplaza al ser humano, ocupando su lugar y negándolo, de ahí que en muchas ocasiones las instituciones están por encima de los sujetos y ellas son las que prevalecen. En vez de asistir al desarrollo de estructuras, instituciones y leyes al servicio del ser humano, nos encontramos con seres humanos al servicio de las instituciones. Ya lo advertía Jesús en los evangelios cuando cuestiona la ley del sábado.

Mirando los diversos planteamientos encontramos una identificación del pueblo con el sujeto de la liberación, que se ve determinada por el de su identidad como sujeto del filosofar. Este asomo por las argumentaciones de los autores, que identifican al pueblo como sujeto de liberación, nos lleva a comprender que las bases teóricas y prácticas del proyecto liberacionista en Latinoamérica alcanzan diversos acentos de intensidad.

Segunda parte: Biografías y contextos, para una enseñanza intercultural

Dilthey en la preparación de uno de sus cursos decía que no quería impartir una "Filosofía de cátedra", es decir, una repetición de teorías apartadas de la vida sino una filosofía que refleje el «diálogo vivo con la época». Karl Jaspers decía que la filosofía fracasaba cuando se reducía a una mera repetición de ideas. En dichas apreciaciones la enseñanza está en deuda con los procesos

educativos. Sin forzar mucho el análisis de la situación dominante en nuestra realidad no dista mucho. Más con esta observación no se señala la historia como tal, ni mucho menos la necesidad de recurrir a la tradición, sino la crítica radica en el reduccionismo que de ella se hace a la hora de enseñarla en las aulas. Reduccionismos que los podemos señalar cuando la enseñanza se subyuga a un museo adonde solamente vamos a mirarlos como obras de gran envergadura; el estudio de los textos se comprime a un ejercicio meramente intelectual sin relación con el mundo de la vida; la enseñanza se convierte en un ejercicio repetitivo y memorizante de ideas y sistemas; en efecto, las prácticas de enseñanza así manifestadas muestran esa herencia que ha momificado a la educación.

La tarea ahora debe ser la de introducir un giro en la enseñanza. Un giro que tome en cuenta las subjetividades, reoriente las prácticas docentes y ponga en marcha un proceso que enmiende todas las carencias antes mencionadas.

Este giro de enseñar requiere establecer una nueva forma de relación con la tradición y los demás elementos del proceso educativo. Siguiendo a Fornet-Betancourt, la interculturalidad es una novedosa apuesta a la labor de interpretación y comprensión de las diversas posiciones culturales, por lo que plantea la necesidad de una hermenéutica intercultural que reconstruya la historia desde las miradas de las distintas tradiciones de pensamiento de la humanidad y el establecimiento de las diversas formas de apalabramiento de las Ciencias Sociales.

El camino que se hace indispensable realizar a través de la interculturalidad lo encontramos cuando elaboramos un tejido de relaciones que brindan la posibilidad de lograr un eje de encuentro hacia el que todos nos dirigimos. Es una especie de peregrinaje que se hace con los otros en comunidad. Fornet Betancourt dice que se trata un poco de la figura del caminante siendo el peregrinaje un momento fuerte del mito, porque siente la necesidad de buscar en las comunidades las matrices fundantes. Es a partir de esto cuando se redescubre Latinoamérica en sus mitos. Es un volver a la voz de los pueblos desde una campaña de alfabetización en los muchos mundos que tenemos. Estamos analfabetos por tantas interpretaciones que han terminado por descontextualizar nuestras realidades históricas.

Para enfrentar los desafíos de la interculturalidad Fornet Betancourt apunta a varios presupuestos hermenéuticos y epistemológicos. El primero es el de generar las condiciones que posibiliten la inserción de la discursividad latinoamericana en el contexto mundial. Fornet Betancourt ejemplifica lo mencionado a través de la cita de Martí, "Éramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España" (Fornet, 1994, p. 22). Se refleja la necesidad de una hermenéutica liberada que destruya las ataduras del colonialismo y permita valorar las condiciones originarias.

El segundo presupuesto habla de una praxis incluyente del otro, en el cual emerja el respeto, la solidaridad, el reconocimiento y la determinación del espacio, de lo propio y de lo ajeno, producto de la convivencia. La interculturalidad con base en el diálogo busca la interacción, más no la reducción. Además busca la solidaridad suponiendo al otro su alteridad y su exterioridad (Fornet, 1994, p. 23).

El tercer presupuesto hace referencia al paso de una totalidad a la totalización dialéctica, reflejando en paralelo, la aptitud de una cultura en proceso, no fundada en verdades únicas, pero sí de intercambio con el otro en condiciones semejantes. Para Fornet- Betancourt, la verdad no puede verse como algo determinado, sino como un proceso, como la conformación de una situación específica y su superación como rehacer continuo, considerando la posibilidad de transformación del otro de manera permanente (Fornet, 1994, p. 24).

El cuarto presupuesto surge de la necesidad de asumir los nuevos discursos que aspiran a su legitimación. Es decir, el reconocimiento a la especificidad de cada cultura si se desea generar un sistema de relaciones entre las culturas que permitan la integración a través de proyectos, en los cuales la asociación resuelve en acciones compartidas los objetivos trazados por todos (Fornet, 1994, p. 24).

El quinto presupuesto es una propuesta epistemológica referida a garantizar el entendimiento con las otras culturas. Para lo que establece procedimientos que incluye la discusión en un nivel de intercambio cultural. Se trata de una comprensión y crítica del debate sobre lo que ha sido hasta el presente, la subsunción y reducción del etnocentrismo en la praxis del pensamiento de quienes forman parte de otras coordenadas históricas, subordinadas a

diálogos unilaterales que impide la emergencia de otros discursos. Todo se debe evaluar desde los criterios propios y alternativos con los que cada cultura interpreta su realidad y habría que desarrollar un tipo de acción comunicativa que no deje de lado la alteridad (Fornet, 1994, p.25).

Es importante indicar que para comprender la interculturalidad es necesario la interdisciplinariedad en un nivel metodológico, en función de encontrar una concepción proposicional que pueda accionar como crítica histórica. La figura de la filosofía proposicional se explica como

> Aquella filosofía cuya visión y cuyo plan se expone en el sentido de poner a la vista o dar a conocer, pero a la vez también en el sentido de exponer la influencia de o de abandonar a la visión y a los planes de cualquier otra filosofía, buscando precisamente la consulta, el consejo y el tratamiento común de lo propuesto en perspectiva de saber o de acción (Fornet, 1994, p.62).

También se expresa que en la planificación de la filosofía intercultural se impone la articulación de todos los sujetos en la medida que participan con sus voces, para pasar luego a una re-lectura crítica de la filosofía y re-pensar la transformación de la misma. Se presenta un elemento fundamental como es la interdisciplinariedad, dada su característica descentrada en cuanto a sus referencias conceptuales y culturales propias, es decir, que ya la filosofía no será sólo filosofía, sino que llevará la interdisciplinariedad en tanto es pluriforme el conocimiento en las culturas. Fornet Betancourt amplía su consideración sobre la interdisciplinariedad cuando manifiesta que

> tal modelo, se convertiría en racionalidades consultantes, utilizando como método la consulta directa y participativa y, en cuánto a lo intercultural, se trata de forjar una imagen distinta que arranque de esa interrelación de culturas y tradiciones del pensamiento filosófico. (Fornet, 1994, p.30)

También incorpora el principio de esperanza, tomado por Fornet Betancourt de Bloch, dado el interés de indagar cómo la filosofía puede abarcar la problemática de la historia, buscando la realización de una mejor calidad de vida a través de la función utópica ejercida por la esperanza.

El planteamiento de la interculturalidad pasa a ser un elemento constitutivo del sujeto, ya que "la interculturalidad, en tanto dimensión constitutiva de la contextualidad en la que estamos y somos se logra o se malogra en los procesos de subjetivación" (Fornet, 2009, p.11). Además sostiene Fornet Betancourt, con gran vehemencia, que "no hay sujetos; hay más bien procesos de subjetivación" (Fornet, 2009, p.11) pues, los sujetos se van construyendo en las vivencias de los espacios sociales, tanto personales como comunitarios que son subjetivados. El sujeto adquiere una subjetividad heredada. La tarea de la interculturalidad es, por tanto, confrontar la lectura de dichos procesos de subjetivación. También el sujeto, al generar subjetividad, le permite a la interculturalidad comprender los contextos y las biografías en los cuales se construyen o emergen dichos procesos.

La interculturalidad, de este modo, pone al descubierto que "tenemos un doble analfabetismo: biográfico y contextual" (Fornet, 2009, p.12). Analfabetismo que nos subsume en comprender a los diversos sujetos latinoamericanos y cómo ha sido subjetivado en muchas categorías que lo enajenan. Aprender a leer las biografías y los contextos de los sujetos, desde la clave intercultural, permite una emancipación. Para ello, se puede partir de los siguientes interrogantes:

> ¿Qué biografías, colectivas o individuales –o identidades si quieren llamarles de otra manera- posibilitan la historia de la subjetivación de los procesos que han existido? ¿Qué calidad han tenido esas biografías? ¿Dónde han fracasado? ¿Dónde han sido fragmentadas? ¿Dónde han sido machacadas las biografías, las identidades, la memoria, etc.?... ¿Qué se ha hecho de nosotros? ¿Desde dónde y por qué preguntamos por el sujeto? ¿Por qué sujeto preguntamos? (Fornet, 2009, p.12-13).

Dichas preguntas nos colocan frente a la realidad ética del sujeto social de liberación que es bien compleja. Un sujeto que se juega el todo por su libertad. La interculturalidad cuestiona la subjetividad ya que ella no solo es un elemento de liberación sino una forma que también sujeta: "si soy sujeto, de esta manera, no lo soy de otra manera, porque estoy sujeto a mi propia manera de ser y hacerme sujeto" (Fornet, 2009, p.13).

A la vez, esta subjetividad se convierte en un gran problema para la interculturalidad porque uno de los elementos que la viabiliza es el diálogo y, cuando el sujeto la quiere imponer con la bandera de una supuesta libertad, entra en un conflicto de tinte fundamentalista. Pero cuando el sujeto cuestiona la subjetividad heredada, como una posibilidad de cambio, asume una actitud de emancipación. Este tipo de lectura le permite al sujeto cuestionar la exclusión, la marginación y todos los dispositivos de dominación. También brinda la posibilidad de re direccionar los procesos de subjetivación, por eso se "toma conciencia de favorecer la interculturalidad" (Fornet, 2009, p.14).

Para los que trabajamos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los presupuestos de la interculturalidad nos coloca de cara a dos problemáticas, bastantes discutidas, en la filosofía de la ciencias, por un lado, qué es lo enseñable de una ciencia y, por el otro lado, si hay o no una autonomía entre ciencia real y ciencia aprendida. Las tesis planteadas para ser discutidas son:

> (a) La enseñanza de una ciencia determinada no puede incidir, ni menos cambiar o agregar algo a la estructura de esa ciencia ni lo que se concibe como siendo ciencia. Ambos niveles son independientes.
>
> (b) Lo que es enseñable de una ciencia, entonces, es su estructura formal permanente y sus procedimientos estandarizados. Lo que es más enseñable de una ciencia coincide con lo que es la ciencia sin más, con la ciencia como es de hecho. Lo que se puede enseñar es a contrastar hipótesis (Ramírez Figueroa, 2008).

La relación subyacente entre epistemología, ciencia y enseñanza pone de manifiesto, ¿qué es lo enseñable? Desde los inicios de la filosofía se posee un supuesto en el cual la ciencia, en mayor medida que otras instancias como la opinión, los pareceres, las fantasías y las imaginaciones, es enseñable. La ciencia es enseñable dado que se la puede representar por un conjunto de reglas, sistematizaciones y procedimientos fijos. Entonces vemos que la enseñabilidad apunta a lo repetible, a la universalidad y a lo trasmisible. Pero ¿se puede enseñar lo que está por fuera de esa dirección? Esta interrogante

nos conduce, junto con los anteriormente planteados, a seguir el rastro de la reflexión propuesta, desde la interculturalidad.

Desde la perspectiva de Kuhn las dos tesis se ven transformadas. Con respecto a la primera tesis nos indica que la enseñanza misma de la ciencia determina su naturaleza, pues el científico no está por fuera de la forma en que la aprendió. Con la segunda sostiene que lo enseñable de una ciencia es su resolución de problemas. Por lo tanto, la ciencia aprendida no corresponde con la ciencia real. Estas transformaciones de Kuhn van a tener incidencia en la comprensión de lo enseñable y lo aprendible de una ciencia. La enseñabilidad de una ciencia es su normalidad, aquellas prácticas regidas por el paradigma dominante.

Esta imagen de la ciencia, a partir de la naturaleza revolucionaria del cambio científico, se revela mediante el paso de las disciplinas científicas a través de dos momentos: primero, el periodo de ciencia normal en el cual la resolución de problemas se da en un marco determinado y, un segundo momento, de ciencia extraordinaria en el cual se da una crisis para darle paso a un nuevo paradigma.

Ninguna disciplina surge de la nada sin pasar por una etapa pre-científica. Esta etapa se caracteriza por la falta de un marco teórico o un paradigma que guíe sus investigaciones. Durante este periodo las teorías no son capaces, por sí solas, de dar pie a la formación de un paradigma, requieren de las ayudas de factores externos como son la inspiración de una filosofía, los descubrimientos de otra ciencia o alguna situación personal e histórica. A estas situaciones se unen también otros factores como las creencias que permiten elegir, valorar o criticar lo que se construye.

Una vez constituido un paradigma la ciencia comienza una etapa denominada normalidad, en la que la actividad científica tiene como finalidad formular y seleccionar los problemas que se deben resolver con las herramientas de las que se dispone. Es decir, se trabaja en aquellos terrenos en los que se supone ya existe una solución.

Esta normalización de la ciencia es acumulativa y cumple con unos objetivos. A lo largo de la historia, como nos lo muestra Kuhn con sus ejemplos, la ciencia se va encontrando con escenarios novedosos, provocados por entornos inesperados, que llevan a los investigadores a formular nuevas teorías. El origen de estos descubrimientos es la percepción de una anomalía, pues

> los científicos hablan con frecuencia de las vendas que se les caen de los ojos o de la iluminación repentina que inunda un enigma previamente oscuro, permitiendo que sus componente se vea de una manera nueva que hace posible, por primera vez, su resolución (Kuhn, 1989, p.265).

El cambio de paradigma está inmerso en una tradición porque en ella se reconoce las anomalías existentes. Algunos se resisten a los cambios convencidos en que la crisis se puede resolver sin tener que abandonar el paradigma. Son estas situaciones de confrontación las que hacen posible el progreso de la ciencia. Un paradigma sustituye al otro solo cuando hay tal compenetración entre la comunidad científica, o parte de ella, en el nuevo paradigma. Los científicos ven la naturaleza tal como el paradigma la presenta, así una vez que la transición se ha logrado los científicos cambian su visión.

Estos cambios no vienen solos, pues junto a ellos también se dan otros tipos de cambios, como por ejemplo, el metodológico manifestado en las transformaciones de los procedimientos, los cambios en los problemas, innovaciones en los criterios de investigar, entre otros. Por eso, los paradigmas son inconmensurables. Esta inconmensurabilidad está vinculada a que cada revolución cambia el modo de ver la naturaleza.

Para Feyerabend (1989) el problema se encuentra en que la enseñanza estandarizada de la ciencia es un peligro porque se constituye en un lavado de cerebro. La incomprensión del proceso de constitución de la ciencia aleja al estudiante dándole una imagen distorsionada de lo que ella es. Propone que lo enseñable de la ciencia sea la desconfianza en los métodos, en las reglas claras y las visiones fijas, ya que estas varían constantemente. La ciencia para Feyerabend es una actividad más compleja que implica proteger al estudiante, tanto de la falsedad como de la verdad, para que pueda tomar una decisión siendo capaz de superar los errores de su tiempo. Además, propone un movimiento bidireccional en el cual no únicamente los hechos están determinados por la teoría, sino que la teoría está determinada también por los hechos.

La tarea ahora debe ser la de introducir un giro en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente de la historia. Un giro que tome en cuenta las epistemologías emergentes, reoriente las prácticas docentes y ponga en marcha un proceso de rectificación de todas las carencias antes mencionadas.

Este giro de enseñar la historia requiere establecer una nueva forma de relación con la tradición, no ya como un museo, sino como un espacio de construcción y de diálogo. Siguiendo algunas reflexiones de Fornet-Betancourt (1994), propongo incorporar en la práctica pedagógica dos elementos que permitan salir de la encrucijada y rejuvenezcamos la tarea de enseñar: el primero, consiste en registrar que todos los saberes están enmarcados en contextos particulares requiriendo de su estudio; y el segundo, que en esos contextos encontramos un sinnúmero de biografías construyendo los saberes. Por eso, el diálogo se hace indispensable para poner a toda una tradición en el mismo nivel a hablar con otras tradiciones.

Confrontando radicalmente la lógica del sistema educativo, la invitación es hacer una educación popular, en el cual las biografías y los contextos de los estudiantes sean el campo de admiración y contemplación de la tarea de enseñar. Para ello, se ha de recuperar la historia no contada. Redimir la escritura y la oralidad de aquellos que son la "historia de los vencidos" y revelar el compromiso radical del maestro con su práctica.

Así, la importancia del maestro queda manifiesta, pues, "él es, ante todo, una guía, alguien que ha logrado despertar en nosotros el amor por la pregunta, por la inquietud, el asombro, la admiración" (Pachón, 2013, p.98). El maestro tiene como objetivo iniciar el enamoramiento por las ciencias. Una vez conseguido dicho propósito el discípulo, apasionado por su objeto, trasparenta lo buscado y enseña. De esta manera, logra superar a su maestro porque no se queda en lo que él dijo sino que inicia su propio encuentro con ella.

Por último, enseñar es vivir. Si los que estamos en esta labor no nos convencemos de esto vamos a seguirla momificando. El despertar de las nuevas epistemologías radica en asumir el papel histórico de sujetos de la enseñanza como una condición que trasparente nuestra propia vida, desde la sencillez y la humildad que nos debe caracterizar.

Referencias bibliográficas

Dilthey, Wilhem. (1968). *Historia de la Pedagogía*. Traducción del alemán por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada.

Dussel, Enrique. (1985). *La producción histórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*, México: Siglo veintiuno editores.

Dussel, Enrique. (1999). Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. En: *Revista Pasos* No. 84. Segunda Época. Julio- Agosto.

Feyerabend, Paul. (1989). Problemas del empirismo. En: *Filosofía de la Ciencia Teoría y observación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Fornet- Betancourt, Raúl. (1994) *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José, Costa Rica: DEI.

Fornet- Betancourt, Raúl. (2009) *Interculturalidad en procesos de subjetivación.* México: Consorcio Intercultural.

Kuhn, Thomas. (1989). Las revoluciones como cambios de la concepción del mundo. En: *Filosofía de la Ciencia Teoría y observación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Kusch, Rodolfo. (1976). Geocultura del hombre americano. En: *Estudios latinoamericanos*. No. 18, García Cameiro, Buenos Aires.

Pachón, Damián. (2013). Preludios filosóficos a “otro mundo posible”. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Ramírez Figueroa, Alejandro. (2008). Ciencia, pedagogía y epistemología. En: *Filosofía de la Educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. España: Editorial Trotta.

Roig, Andrés Arturo (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Los monstruos y su condición humana. El romanticismo trágico de las criaturas del siglo XIX

María Adriana SOTELO VILLEGAS
Isis Jashira SANDOVAL SOTELO
Carlos SANDOVAL DELGADO
// Universidad de Guadalajara, Escuela de Artes-Secretaria de cultura-Gobierno del Estado de Jalisco, Universidad de Guadalajara

María Adriana Sotelo Villegas. Profesora de la universidad de Guadalajara en el nivel medio superior, en preparatoria de Tonalá, con una antigüedad de 25 años. Cuenta con la Maestría en educación en intervención de la práctica docente y la Licenciatura en historia egresada de UDG, docente en filosofía e historia. adrianasotelov@hotmail.com

Isis Jashira Sandoval Sotelo. Egresada de la Licenciatura en Artes con orientación en la línea disciplinar en artes visuales, Escuela de Artes de la secretaria de cultura del gobierno del Estado de Jalisco. Asistente de edición de video del proyecto *Palacio de la fatalidad* Museo Taller José Clemente Orozco. Formación en Artes y proyectos. isisjashirasan@gmail.com

Carlos Sandoval Delgado. Profesor de la universidad de Guadalajara en el nivel medio superior, en la preparatoria de Tonalá desde hace 20 años. Maestría en educación, Licenciatura en historia egresada de UDG, docente en filosofía e historia. Director en educación básica de la secundaria estatal 8 mixta con 30 años de servicio en el nivel. carlossandovaldel@gmail.com

Resumen // Los relatos góticos son metáforas sobre la formación del Nuevo Orden Mundial en el siglo XIX, algunas basadas en las creencias, el folklore e incluso interpretaciones de la realidad a través de un lenguaje simbólico, constituyen imágenes de una cosmovisión. En este sentido, asumimos que los textos literarios son útiles para las ciencias sociales y humanidades, coadyuvan al proceso del pensamiento crítico porque para comprenderlos se requiere de la reflexión sobre la condición humana en diferentes contextos y en consecuencia coadyuvan a comprender la complejidad de los procesos históricos.
En definitiva la búsqueda de herramientas y estrategias para la enseñanza de nuestro pasado requiere de un docente competente; con dominio en su área, una actitud flexible para transitar en proyectos escolares multidisciplinares y evaluaciones transversales. Los propósitos de esta enseñanza son: enriquecer el acervo cultural del estudiante, transformar sus experiencias, integralidad del saber; por ello es necesario prescindir de un aprendizaje atomizado.
Palabras clave // Literatura gótica, condición humana, pensamiento, nuevo orden mundial

“El hombre se refleja en las cosas y en todo aquello que se le ofrece a su imagen le parece bello; a su juicio de lo bello es la vanidad de su especie”
Nietzsche.

Este escrito trata sobre el significado de educar con la historia y su relación con otras áreas del conocimiento humano. La idea es proporcionarle la visión interdisciplinaria y saberes transversales a la enseñanza con la finalidad de hacer más efectiva la formación de los jóvenes durante el bachillerato, impulsarlos a tener mentalidad abierta, basada en la capacidad de asombro, para permitirles revalorar su identidad, fundamentar criterios con base en la contemplación de la realidad y lenguaje renovado, “…el disco giratorio esencial entre lo biológico, lo humano, lo cultural, lo social” (Moran, 2013, p.41). Le da nuevas causas a sus esfuerzos en acciones con mayor trascendencia, proporciona elementos para la compresión compleja del tejido social y produce un punto de partida en la toma de decisiones, con una actitud crítica.

Así mismo nuestro trabajo expone la intención de estimular su habilidad lectora por medio de relatos literarios del siglo XIX, debido a que algunos clásicos del género del terror le son atractivos e interesantes, pero en ocasiones desconocen que algunos de ellos son metáforas del vínculo social en la historia moderna y contemporánea, por lo tanto desconocen que sus tramas estás llenas de información y significados e incluso son enlaces a nuevas informaciones que nos conectan directamente con nuestro presente, ofreciéndole un nuevo significado.

A este respecto la escritora y profesora de la Universidad de Guadalajara Silvia Quezada Camberos nos dice: “La literatura puede ser la maestra de nuestra vida.” (Quezada Camberos, 2016) Debido a ello para obtener mejor aprovechamiento de su enseñanza es necesario un conjunto de estrategias de análisis. La riqueza de imágenes y circunstancias que pueden propiciar situaciones de interés, aun y cuando forman parte del pasado, suponiendo que la condición humana expuesta no es diferente a la actual, axiológicamente hablando y las características de su narrativa fantástica, junto con la problemática que sugiere, hace posible el juicio en su contexto, a causa de la definición del mundo contemporáneo con todas las contradicciones y los conceptos que darán a luz, el mundo actual

Desde luego las necesidades formativas responden al modelo por competencias tanto básicas como disciplinares, lo hace pertinente al alumno, cuando desarrolla sus capacidades en identificar la intencionalidad de textos escritos en sus discursos así como la posibilidad de interpretar sus contenidos, en consecuencia enriquece su lenguaje, acervo cultural y todos los beneficios de la lectura de comprensión. Mientras que las áreas de ciencias sociales y humanidades, definen su propósito de la siguiente manera, el *pensamiento crítico favorece al estudiante cuando* "Sustenta una postura personal, por medio de integrar informadamente diversos puntos de vista, y de utilizar su capacidad de juicio" (SEMS 2015).

Por lo anterior nuestra propuesta es aplicable, con alcances y limitantes, pueden darse a conocer por medio de estrategias que nos llevan al logro del pensamiento crítico. Al acceder a esta información descubrimos, las coincidencias en cuanto a su temática para aplicación de contenidos, hubo que cruzar información documental con los episodios literarios aquí presentados, no fue solo estrategias de lectura, sino, también información sobre la contextualización de la obra para obtener información de datos interesantes que surgen, como la vida de los autores de cada historia, es necesario darle sentido a la mentalidad de la época y sus proyecciones a futuro, como se expone en la siguiente cita:

> Las obras artísticas y literarias son documentos privilegiados de la historia del imaginario que sugestionan al historiador de las mentalidades atrayéndolo a los terrenos tradicionales de la historia cultural, participando de este modo en el ensanchamiento del campo de las mentalidades al conjunto de la superestructura de la sociedad. (Barros s.f.)

Del mismo modo pretendemos destacar el manejo de argumentos, sin limitarlos por la disciplina, considerando la carga ideológica, su intencionalidad y el manejo del lenguaje, así mismo debido a la naturaleza de los contenidos disciplinares, fue necesario contrastar con las obras que han sido populares y particulares en el género de terror, ciencia ficción y novela romántica para su contextualización, que destaque el cambio social con sus categorías.

La idea inicial surge al percatarnos de la afluencia de estudiantes al consumo productos literarios sobre la novela gótica originalmente, ahora

expuestas en películas y libros basados en la literatura del siglo XIX, con vampiros y criaturas del género, sin embargo consideramos oportuno, darle un giro hacia la divulgación de la investigación documental temprana por los temas tratados, son importantes y de interés popular, esto nos hizo preguntarles y lo entendimos, que las metáforas narrativas ocultan temas trascendentales como: vida, muerte, trascendencia, inmortalidad, la belleza o el poder; algo sumamente significativo, con la metodología adecuada y textos pertinentes, podrían darnos resultados esperados.

De ese modo los símbolos tuvieron sentido con base a la propuesta de Umberto Eco en "La historia de la fealdad" por la estructura de los temas el orden cronológico de las condiciones e información que proporciona el autor atribuye el significado de lo feo, deforme, aterrador o monstruoso, al género desde la perspectiva del imaginario social, así como, las tendencias filosóficas de la época, los procesos sociales y económicos del momento y las condiciones históricas a las que responden las obras literarias, porque los argumentos muestran la complejidad de origen, por lo tanto, implicar al estudio diferentes disciplinas para el análisis resultaría enriquecedor, como se muestra a continuación:

> …la filosofía de lo feo, atribuye la diferencia entre la representación poética y la escultórica…el arte del tiempo, se expresa describiendo una acción, en cuyo transcurso se puede evocar hechos repugnantes sin ponerlos en evidencia de forma insostenible…descompuesto de forma desagradable, porque la violencia deformadora del dolor físico, no podría conciliarse con la belleza de la representación… (Eco, 2007)

Los textos literarios empleados como recursos de análisis son:

- El Dr. Frankenstein o el Prometeo moderno Mary Shelley en 1818
- Deja que los muertos descansen en paz, de Ernst Raupach publicado en 1823
- Drácula Bram Stoker (1897)
- El retrato de Dorian Gray Oscar Wilde, (1890)
- El Hombre Que Ríe de Víctor Hugo (1869)
- La casa de los muertos, Fiodor Mijáilovich Dostoievski (1862).

El listado anterior no está ordenado cronológicamente, los textos fueron seleccionados por la naturaleza del texto y su contenido al mostrar cómo van cambiando las características de los monstruos, su condición humana y la complejidad de la psicología de los personajes, así como la problemática planteada de acuerdo al contexto socio histórico en el que se desarrollan.

Dado que la literatura queda registrada en la memoria colectiva, ha contado con la prerrogativa de mostrar tendencia en la mentalidad de la sociedad, usos y costumbres o símbolos de la cultura en contexto, aplicado al conocimiento de la historia humana, transforma al aprendizaje por descubrimiento, los hechos del pasado son más cercanos, cotidianos, empáticos y significativos; así facilita la comprensión sobre *el origen y significado de ser ciudadano,* es estar al tanto de la naturaleza de los hechos, así como las secuelas, en las que se fundamenta parte de la identidad personal, regional e incluso universal.

Para dar sentido a nuestra intervención en los procesos de aprendizaje de los estudiantes aplicamos algunas corrientes filosóficas que nos ayudaron a precisar los análisis, tal como lo menciona Carretero, es indispensable “entender el desplazamiento de las concepciones teleológicas, hasta hace muy poco tiempo hegemónicas que se supone que la escuela debería enfatizar… para pensar históricamente” (Carretero y Castorina, 2010)

Los pensadores pertenecen a la filosofía contemporánea algunos del idealismo alemán como:

- Fichte: Auto conciencia.
- Schelling: Influencia del conocimiento en el sujeto.
- Hegel: Sujeto histórico y dialectico.
- Arthur Schopenhauer: El sentido trágico de la voluntad.
- Ernest Cassirer: El conocimiento y la cultura.
- Friedrich Nietzsche: La fuerza de la voluntad.
- Para complementar.
- Mario Carretero y José A. Castorina: La construcción del conocimiento histórico

A fin y efecto de dar a conocer a los estudiantes el manejo del tiempo con evidencias documentadas, fue necesario exponer el imaginario social la

época y los aspectos sobresalientes de la modernidad y el sentido que se le dio al hombre romántico. Confiar que el proceso de aprendizaje empodera su capacidad de análisis para descifrar la relación en el significado de los conceptos *poder, la felicidad y placer* aplicados en argumentos donde el Origen de la Acumulación de la Riqueza y Estados Nacionales, no evolucionaron de la misma manera en el ámbito moral.

Nuestra aportación es contribuir a la formación de una conciencia histórica mediando el aprendizaje, sin embargo, los aspectos ligados a la temática, sugerimos que sea el contexto los que permita la interpretación del lector más allá de los particularidades cronológicas o jerarquización temática, permite darle importancia a la interpretación que hace el estudiante sobre los hechos pasados e incluso en países diferentes.

De tal manera los factores geopolíticos también le dan ciertos alcances del estudio, no podemos dejar de lado la evolución de los hechos humanos y los argumentos que validaron ciertos pensamientos filosóficos o investigaciones sobre la conducta del hombre moderno y lo hace universal basándose en nuevas explicaciones sobre el futuro basándose en el problema antiguo de la maldad; como ausencia o presencia, el sufrimiento, lo eterno, la inmortalidad, trascendencia y el progreso científico, representaciones simbólicas que permiten expandir el pensamiento reflexivo.

El reto fue realizar las actividades básicas para probar la premisa de San *Agustín "vivimos los tres tiempos en presente"*, esto significa que a través de los relatos narrados en primera persona les pueden dar las sensaciones que ayude a imaginar, las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales, como ser histórico con todas sus implicaciones.

Dicho de otra manera iniciar a los alumnos a la investigación de ciencias sociales es pertinente para exponer la representación del mundo en presente para hacerlo más cercano al momento en que se dan las situaciones, entonces, la empatía con la humanidad, le da un rasgo de relevancia.

Ahora bien es importante los recursos didácticos y las estrategias de aprendizaje para involucrar al estudiante con más interés, sin embargo, las generaciones actuales, en su mayoría gustan más de videos, películas o juegos audiovisuales que la lectura, por ello, maestros parten de la idea que a ningún joven le gusta leer. De tal manera que las actividades pueden partir de una evaluación diagnostica para ubicar los niveles de comprensión

lectora, gustos y afición si la tienen, de ahí la adecuación con las estrategias será importante.

En este sentido el logro final será sistematizar los procesos de búsqueda, aprendizaje y su evaluación.

> Popper acepta que si la historia humana es la historia de nuestro conocimiento, en la misma medida el desarrollo del conocimiento se constituye en trama de la historia; desde la naturaleza como una evolución biológica y desde esa evolución hasta la historia, mediante la conciencia racional, el historiador sabe del desarrollo del conocimiento. (Sánchez Jaramillo 2005)

Por ello pensamos en la transversalidad de las áreas: Historia, Filosofía y Literatura entre otras… genera una fuerza potencial debido a la narrativa que expresa de manera figurativa los problemas que trajo el Nuevo Orden Mundial, las contradicciones sociales, los principios olvidados de la Revolución Francesa; Libertad, Igualdad y Fraternidad, las imposiciones de Progreso y Ciencia, el elemento detonador la histeria, el miedo, las fobias o las psicopatías desplegadas, aquí damos una evidencia de la naturaleza del cuento, "Los crímenes de la calle Morgue" de Poe.

> "Después de un minucioso examen efectuado en todas las habitaciones, sin que se lograra ningún nuevo descubrimiento, los presentes se dirigieron a un pequeño patio pavimentado, situado en la parte posterior del edificio, donde hallaron el cadáver de la anciana señora, con el cuello cortado de tal modo, que la cabeza se desprendió del tronco al levantar el cuerpo. Tanto éste como la cabeza estaban tan horriblemente mutilados, que apenas conservaban apariencia humana" (Poe, 2008).

A continuación presentamos nuestra propuesta de guía para realizar el análisis de textos y puedan tomarse para trabajarlas en clase, pueden ser aplicadas en Historia, Filosofía o español, en bachillerato por competencias las unidades de aprendizaje son: Identidad y filosofía de vida, Ciudadanía mundial, Estilo y corrección (impartidas en quito semestre) Reflexión ética, Habilidad verbal (impartidas en sexto semestre).

Diseño y las operaciones de situaciones didácticas

Por lo tanto compartiremos las estrategias de enseñanza aprendizaje para el logro de los contenidos.

El enfoque por competencias demanda al docente, realizar planeaciones y diseño de actividades que garanticen el aprendizaje del alumno de manera óptima o excelente, mostrando evidencias en sus niveles de logro, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo por medio de pruebas objetivas de evaluación, así pues, el reto es desarrollar una práctica innovadora.

Ahora bien, es necesario definir o delimitar la naturaleza de nuestras acciones proponiendo una perspectiva diferente al proceso de aprendizaje, considerándolo, constructo, es decir, comprender como convergen el profesor y alumno con pensamientos complejos e intenciones diferentes, en propósitos formativos, de lo cual entendemos que los significativo de la experiencia puede basarse en las estrategias, la pertinencia de los materiales e instrucciones coherentes para lograr una *enseñanza situada* (Barriga Arceo 2006), entendida como la vinculación entre conocimientos académicos y la vida cotidiana.

Con respecto a lo anterior considerar la temática curricular en las unidades de aprendizaje, hacer un cruce entre las coincidencias de su tendencia y la pertinencia de los asuntos tratados con el interés de los alumnos de bachillerato, esto es, la cantidad de información necesaria para la formación de criterios con los niveles de profundidad para reflexionar, trabajamos con base a las siguientes circunstancias que vemos como una oportunidad:

- En los últimos años los temas sobre vampiros, criaturas monstruosas, seres sobrenaturales, magia, leyendas y seres mitológicos han causado interés en la lectura de entretenimiento entre los jóvenes de bachillerato.
- Los personajes de la literatura gótica tienen características especialmente románticas que le son significativas al estudiante de bachillerato, existe cierta fascinación por la tragedia de su vida y los sentimientos tan intensos, manifiestos ante la adversidad convirtiéndolo en un redentor ante los egoísmos y superficialidades de la sociedad.

- Nuestros alumnos viven la adolescencia que oscila entre los 12 a los 20 años según Erik Erikson (1902-1994), son persona despertando a una vida adulta en la ocurren cualquier cantidad de cambios en su vida y desarrollo psicosexual, que los hace altamente empáticos con los antihéroes románticos del siglo XIX, comenzando con las frecuentes crisis de identidad y sus valores con las persona que no son sus iguales, su vida espiritual solo se apoya en la idea "yo soy lo que puedo creer fielmente", incluyendo el despertar a la sexualidad combinados con sentimientos de confianza, auto estima, fidelidad e idealización del amor perfecto.
- Cuando antes mencionado concuerda mucho con las características de los personajes de los relatos góticos, sobre todo *"la filosofía de lo feo"* como lo define Umberto Eco, los escritores de estos relatos tuvieron una especial fascinación por lo aterrador, repugnante, insulso, criminal, nauseabundo o vil, convirtiendo lo horrendo en sublime, el mismo filósofo alemán Arthur Schopenhauer concede el valor de la belleza a lo abyecto exponiéndolo como representación de la voluntad de la naturaleza, entonces, es perfecto, de ahí lo trágico del discurso y el joven con eso se engancha.
- Con ello vimos la pertinencia, de nuestra propuesta.
- Los héroes son rebeldes románticos, su vulnerabilidad es una amenaza para el orden establecido, esto es atractivo para los estudiantes y promovemos la lectura reflexiva.
- Los alumnos pueden descubrir las razones por las que los personajes centrales viven una trágica existencia, se ocultan en diferentes tesis, de las novelas, Umberto Eco menciona que estos relatos estimulan la imaginación del lector como *un aguijón,* puede significar la conexión entre los miedos personales y la amenazadora fantasía producida por la lucha entre el bien y el mal, con la fuerza de imágenes de monstruos o criaturas deformes con condición humana.
- Los libros seleccionados para la realización de nuestra propuesta se consideraron por las siguientes razones:
- Son títulos representativos del género.
- Algunas son populares y accesibles

- Las obras como “El Hombre que ríe” de Víctor Hugo es una maravillosa fotografía de la sociedad europea de fin de siglo con todos los contrastantes elementos que la vuelven despiadada, sublime y en momentos con un impecable sentido del humor, es extensa pero la pueden trabajar entre varios estudiantes.
- Frankenstein: plantea una historia dentro de la historia y lo que rodea la obra es también muy convincente cuando se investiga la trayectoria de la autora y su madre, Mary Wollstonecraft filosofa, poetisa y activista en los derechos de la mujer.
- El retrato de Dorian Grey, centra una feroz crítica hacia la moralidad victoriana, su intolerancia e hipocresía.
- Las historias de vampiros exponen los fetiches de la época a través del consumo de sangre humana y es la manera de presentar un canibalismo simbólico.
- Dostoievski con su singular realismo presenta otro tipo de monstruos en “La casa de los muertos”, muestra la inequidad que deshumaniza, la tortura que envilece y la conducta patológica, generada por un trato hostil en el infierno de Siberia.

En el siguiente cuadro sugerimos los libros para analizarse, y los puntos propuestos en los que nos centramos (autoría propia).

ELEMENTOS DE ANÁLISIS Arquitectura gótica como símbolo, Al igual que:	OBRAS LITERARIAS PROPUESTAS					
La noche como Cómplice del mal. Los elementos de la naturaleza desencadenados	El Dr. Frankenstein O El Prometeo Moderno *Mary Shelley*	Deja Que Los Muertos Descansen En Paz *Ernst Raupach*	Drácula *Bram Stoker*	El Retrato De Dorian Gray *Oscar Wilde*	El Hombre Que Ríe *Víctor Hugo*	La Casa De Los Muertos *Fiodor Mijáilovich Dostoievski*
Temas trascendentales Tratados en la historia	Los dilemas bioéticos, vida, muerte e inmortalidad.	La esencialidad Humana y la eternidad	El poder de los símbolos, Ciencia, religión, la sexualidad	La decadente inmortalidad	La perversión del poder. Abuso infantil.	La tragedia de la libertad y la banalidad del mal.

Contexto histórico social	Descubrimientos científicos	Los derechos de la mujer	Progreso industrial, científico económico y el neocolonialismo	La moralidad victoriana	Alianza entre aristocracia y la burguesía en los nuevos estados nacionales	Viejas monarquías
Grupos sociales que aparecen en la historia	Aristocracia, el pueblo Y la mujer	Aristocracia pueblo Y la mujer	Aristocracia y burguesía, influencia norteamericana	Burguesía y aristocracia	Burguesía y aristocracia	Vieja aristocracia, trabajadores de minas, profesores, pobres artesanos
Situación de conflicto	Ciencia vs. religión	Vida vs. muerte	Progreso vs. tradición	Crisis de las ciencias	Nuevo orden mundial	Movimien-tos sociales
Las características de la (as) criatura (s) que aparecen la historia Aspectos de fortaleza y vulnerabilidad	Violencia deformadora vs. Los sentimientos Simbolismo De la inmortalidad, la pureza,	Ser inmortal vs. la sed de lo vital (sangre) Símbolo del Ocultismo, la superstición, y erotismo.	La espiritualidad Vs. El cientificismo	La inmortalidad vs. Humanidad, símbolo de exclusión e intolerancia	La justicia social vs. La tiranía Símbolo de la doble moral y pragmatismo deshumanizante	La desigualdad Vs. Justicia Símbolo de ignominioso la cárcel y los manicomios.

Por otra parte, las estrategias atienden la comprensión de la mentalidad de la sociedad con reconstrucción del conocimiento histórico, pueden emplearse preguntas que detonen la curiosidad: ¿Sabías que el origen del personaje llamado el "Guasón" de la historieta de Batman de Marvel, está inspirado de la novela de Víctor Hugo el "El hombre que ríe"? ¿Sabías que las obras de arte comenzaron a crearse en serie en este siglo? o ¿sabías que los movimientos sociales fueron motivados por sentimientos que el pueblo manifestaba a Aristocracia, la iglesia y el gobierno y sin embargo capitalizó la burguesía? o ¿Sabías que París se convirtió en la capital de la cultura y las artes en el siglo XIX?, obviamente solo son sugerencias para detonar la reflexión, los resultado de su investigación y pueden presentarse en coloquios, mesas redondas o debates.

Recomendamos que el uso de las explicaciones, sean para orientar y mediar en el proceso de la investigación, así como, los productos obtenidos de ella.

Resaltar el contexto histórico, de todo el movimiento intelectual generado por la reedición de textos clásicos, como surgieron editoriales importantes y hombres de letras de todo el mundo querían trabajar en la capital de la cultura moderna, pasaron de pasquines editados en los periódicos semanales a publicaciones importantes, también se desarrollaron las artes gráficas y

con ello surgió la estética de Art Nouveau, marcando estrecha relación entre los artistas visuales y los escritores, puede enfatizar el valor de la lectura.

Consideramos que con todas estas imágenes son de la idea “sentir para recordar” como atributo necesario del aprendizaje significativo y el desarrollo de la memoria, reflexionar algo como:

> …Sea como fuere, tiemblo de pensar que haber sucumbido a mis enemigos me habría convertido a mí también en vampiro. Pero el Cielo no permitió que las cosas llegaran a ese punto; y lejos de estar sediento de su sangre, señoras, no pido otra cosa, como lo viejo que soy, que verter la mía al servicio de todas ustedes. (Plans 2005)

El arte en general tiene como propósito hacer sentir, enseñar a ver e intencionalmente, producir alternativas novedosas de la realidad para hacernos pensar; la literatura, entonces, es la mejor forma de exponer causa-efecto de los actos humanos, el uso de la voluntad, los límites de la libertad y la apreciación de las consecuencias en decisiones tomadas por sus protagonistas y enunciadas o narradas en las historias.

La formación de valores y actitudes

Desde la perspectiva de John Dewey los estudiantes pueden “aprender haciendo” o “saber hacer en contexto” y su relación con el pensamiento reflexivo en escenarios recreados en cada novela o cuento y son tan realista como exageradamente naturalistas, los personajes y los paisajes toman un sentido protagónico para redimir a los personajes en batallas contra el clima o encuentros violentos e intimidantes, desafían las virtudes humanas, exponen a los hombres en un estado de vulnerabilidad tan dramático hasta convertirse caos generado por la vileza o la gentileza de sus acciones, representadas en criaturas diabólicas o sobrenaturales, aparecen para redimir al mortal y su fatalidad por ejemplo Edgar Allan Poe fascinado por la inteligencia humana en cada cuento muestra los límites de la mente o de las facultades del ser humano, pero ya lo realiza con razonamientos de tipo psicológico como aquí se muestra:

> …Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Sólo las apreciamos a través de sus resultados. Entre otras cosas sabemos que, para aquel que las posee en alto grado, son fuente del más vivo goce. Así como el hombre robusto se complace en su destreza física y se deleita con aquellos ejercicios que reclaman la acción de sus músculos, así el analista halla su placer en esa actividad del espíritu consistente en *desenredar.* Goza incluso con las ocupaciones más triviales, siempre que pongan en juego su talento. Le encantan los enigmas, los acertijos, los jeroglíficos, y al solucionarlos muestra un grado de perspicacia que, para la mente ordinaria, parece sobrenatural. (Poe, 2014)

Por ello la aparición paralela de las obras de arte y sus convergencias con hechos importantes, dan de los resultados descubrimientos ante las ideas de sus protagonistas debido a que fueron reflejo de sus obras y su contexto histórico como se muestra en la siguiente cita:

> …Quienes descubren significados ruines en cosas hermosas están corrompidos sin ser elegantes, lo que es un defecto. Quienes encuentran significados bellos en cosas hermosas son espíritus cultivados. Para ellos hay esperanza.
>
> Son los elegidos, y en su caso las cosas hermosas sólo significan belleza.
>
> La vida moral del hombre forma parte de los temas del artista, pero la moralidad del arte consiste en hacer un uso perfecto de un medio imperfecto. Ningún artista desea probar nada. Incluso las cosas que son verdad se pueden probar. El artista no tiene preferencias morales. Una preferencia moral en un artista es un imperdonable amaneramiento de estilo. (Wilde, 2012)

Conclusiones

A manera de conclusión es vital el papel que juega la comprensión lectora en la formación de su identidad histórica y humana. No hacerlo, puede ser un obstáculo para la obtención de conocimientos formales en cualquier disciplina, así como, la falta de empatía con la humanidad, su entorno social y natural. Ahora bien el consumo de literatura le permite al estudiante tener

recursos para la innovación de las alternativas que le ayuden a interpretar la realidad en particular su intervención proactiva en la vida cotidiana.

La lectura abre un hueco en la vida de los estudiantes, con el enfoque de la historia le permite vivir la vida de "otros" (psicohistoria), de modo que nunca vivirá, vidas no convencionales (historia de las mentalidades) para este lector, estos espacios de comunicación abierta, le ayudan escuchar sus argumentos, percibe, siente, recrea el lenguaje de una historia enriquecida por "la historia de otros", registrada en la memoria colectiva animada por la relación cara-a-cara, comparte el resultado de búsquedas intensas por comprender al otro, madura las ideas.

En tanto, las expectativas se elevan cada año esperando que los profesores mejoren los resultados de las pruebas, es evidente que el desempeño de profesor se ve, a través de sus alumnos, no podemos pasar la responsabilidad a los maestros de español, pues todos, los docentes, manejamos lenguaje escrito, entonces, compartamos estos resultados y hagamos lo necesario, para que nuestros alumnos mejoren su habilidad lectora, fortalezcan su identidad histórica y tengan más herramientas para la vida.

Bibliografía

SEMS. (2015). *Bachillerato General Por Competencias*. Guadalajara, Jalisco.: UDG.

Antón Hurtado, F. (23 de ocubre de 2015). *Paperity*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de methaodos.revista de ciencias sociales: http://paperity.org/p/74702610/antropologia-del-miedo

Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada, vinculo entra la escuela y la vida*. Mexico: Mac. Graw-Hill.

Barros, C. (s.f.). *Historia de las mentalidades*.

Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La construccion del conocimiento historico*. Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Dostoyevski, F. (1972). *La casa de los Muertos*. Barcelona, España: Bruguera .

Eco, U. (2007). *Historia de la Fealdad*. Barcelona, España: Lumen.

Hugo, V. (1869). Biblioteca franco-americana. En V. Hugo, *El hombre que rie* (pág. 118). Paris: Libreria internâcionâl.

Maupassant, d. G. (4 de octubre de 1997). *Ciudad seva*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de Casa digital del escritor Luis López Nieves: http://ciudadseva.com/texto/bola-de-sebo/

Mausspassant, G. d. (2015). *Cuentos completos de terror, locura y muerte*. Madrid, España.: Valdemar, Gotica.

Ojeda, M. E. (2007). Ética, Una vision global de la conducta humana. Mexico. : Pearson Educacion.

Plans, J. J. (2005). *Los mejores relatos de terror llevados al cine*. México: Alfaguara, Serie Roja.

Poe, E. A. (20 de mayo de 2008). Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE. Recuperado el febrero de 5 de 2017, de Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa ILCE: http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/CrimenesCalleMorgue.pdf

Poe, E. A. (2014). *Crimenes de la calle Morgue*. Mexico.: EMU; Editores Mexicanos Unidos.

Quezada Camberos, S. (25 de agosto de 2016). *Materia Viva*. (M. Nervinson, Entrevistador)

Raupach, E. (24 de marzo de 2012). BIBLIOTECA VIRTUAL. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de BIBLIOTECA VIRTUAL: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/literatura/dejad_muertos/dejad_muertos.html

Sánchez Jaramillo, L. F. (2005). LA HISTORIA COMO CIENCIA. Revista Latinoamericana de Estudios Eductivos, 54-82.

Shelly, M. W. (2014). Frankenstein o el prometeo Moderno. Mexico: EMU.

Stevenson, L. (11 de marzo de 2005). Feet books. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de Feet books: http://www.cva.itesm.mx/biblioteca/Files/Robert_Louis_Stevenson_-_El_extrano_caso_del_Dr_Jekyll_y_Mr_Hyde.pdf

Wilde, O. (2012). El retrato de Dorian Gray. Mexico: Ediciones Leyenda, S.A. de C.V.

El arte y la imagen, un diálogo interdisciplinar para la enseñanza de la historia

Lidia MEDINA LOZANO
// Universidad Autónoma de Zacatecas

Lidia Medina Lozano. Es Licenciada y Maestra en Humanidades en el área de Historia y Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tiene un diplomado de Arte y arquitectura contemporánea en la ciudad de Nueva York con el curador de arte Randy Waltz. Es Docente-Investigadora del Programa de Licenciatura de la Unidad Académica de Historia y de la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos en la orientación de Enseñanza de la historia de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. Desde el 2003 a la fecha tiene el Reconocimiento nacional del Programa para el mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Es integrante del Cuerpo Académico en consolidación 172 “Teoría, historia e interpretación del arte”. Sus líneas de investigación abordan la historia de la arquitectura y el estudio de la imagen como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la historia. medinalozanol@gmail.com

Resumen // En este trabajo, nos proponemos abordar la utilización de imágenes artísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Recientemente y como consecuencia de la escuela francesa, los historiadores están utilizando las imágenes como fuentes, es decir, como indicios de realidades pasadas. Por su parte, el historiador enseñante, sigue utilizando la imagen como ilustración. Sabemos pues que las imágenes son de gran utilidad en la enseñanza de la historia, pero el docente debe tener claro que las imágenes, en sus diversos tipos (pintura, fotografía, caricatura, etc.), no son simplemente una ilustración, sino un instrumento a partir del cual se puede abordar el estudio de la historia. Desde esta perspectiva, las imágenes se transforman en fuentes de información factibles de ser explotadas en la enseñanza de la historia. Por eso, consideramos que es posible enseñar y aprender historia a partir de la utilización de la imagen de forma crítica. El reto es plantear una metodología y una alfabetización en la imagen que reviva nuestro trabajo cotidiano como profesores.
Palabras clave // Historia, imagen, enseñanza-aprendizaje, alfabetización visual

Introducción

Es innegable la relación estrecha entre la historia con la historia del arte. Desde la llegada de la escuela francesa se comenzó a incluir a la historia del arte como soporte indispensable para las investigaciones, específicamente en el estudio de la imagen, considerada como documento histórico en la salvaguarda no solo del patrimonio histórico, sino también como una fuente indispensable para la reconstrucción del pasado.[1](Henríquez Orrego, 2007, p.9)

El estudio de la imagen ha sido promovido en los últimos tiempos por algunos estudiosos como el caso de Peter Burke en su obra "Lo visto y no visto", (Burke, 2001) donde apuntala la incorporación de la imagen como fuente indispensable para la comprensión de la historia, es decir, como indicios de realidades pasadas. Desde entonces varios historiadores han incursionado en el estudio de las imágenes como fuentes iconográficas para la construcción pretérita. La modernidad por su parte instituyó la imagen y colocó su cultura en lo visual apoyada en la tecnología; para entender adecuadamente el rol contemporáneo de la imagen es necesario entender su función histórica en las diferentes sociedades que hicieron uso de ella. (Saavedra 2003, p.2).

Sin embargo, en el ámbito pedagógico, la imagen ha sido poco valorada, considerada como auxiliar para las explicaciones históricas, es decir, como un mero complemento para la explicación gráfica de la historia. Por su parte, el maestro de historia o "El Historiador Enseñante", sigue utilizando la imagen como ilustración.[2] (Henríquez, 2007, p.9). Sabemos pues, que las imágenes son de gran utilidad en la enseñanza de la historia, pero el docente debe tener claro que las imágenes, se trate de pintura, fotografía, caricatura o grabado, no son meramente una ilustración, sino una fuente viable para la construcción, comprensión e interpretación del pasado.[3](Diana, 1997)

[1] Las imágenes como documento histórico se refieren a aquellas que generalmente son coetáneas al hecho relatado, están correctamente catalogadas y forman parte de las propuestas didácticas implementadas en el ejercicio docente.

[2] Entendiendo por ilustración aquellas imágenes que poseen una función primordialmente decorativa y/o emotiva, son imágenes dependientes o subordinadas a un texto, no aportan elementos históricos significativos y generalmente están catalogadas de manera deficiente.

[3] Desde la perspectiva de la comunicación, la imagen se define como el recurso pedagógico para hacer perceptible una realidad distante en el tiempo y en el espacio.

En este trabajo, nos proponemos abordar la utilización de imágenes de arte como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Desde esta perspectiva, las imágenes se transforman en fuentes de información oportunas de ser incorporadas desde el punto de vista didáctico, tanto por los enseñantes de la historia como estudiantes. Las imágenes como fuentes, nos pueden proporcionar información que los documentos escritos no contemplan, como aspectos de la vida cotidiana, el imaginario colectivo, el mundo de las mentalidades, la moda y los gustos de tal o cual época. (Burke, 2001, p.38) Por eso, consideramos que es posible enseñar y aprender Historia a partir de la utilización de la imagen de forma crítica. Al otorgarle a la imagen el estatuto de fuente, implica el compromiso del docente de sugerir una metodología para su análisis renovando nuestro trabajo cotidiano como Enseñantes de la Historia.

Las imágenes favorecen un desarrollo de la imaginación mayor que el que permite el texto escrito, entonces ¿por qué no utilizarlas en el aula? Para interpretarlas debemos decodificarlas y en esto juega también nuestras experiencias, el medio en que vivimos y la historia cultural que poseemos. A los nuevos alumnos digitales tendremos que enseñarles el lenguaje escrito, pero también necesitarán una formación en lenguaje audiovisual. Tenemos que enseñarles a "leer" también la imagen. Todos estos lenguajes no son incompatibles sino complementarios.

La historia ayuda en la formación y el conocimiento de la identidad, ya que a través de ésta se pueden conocer los orígenes de la cultura en general y de las propias raíces culturales en particular, permitiendo con ello la distinción entre lo propio y lo externo, fomentando así el valor de la tolerancia y la apreciación hacía lo diferente. (Prats, 2001) Cuando se tiene una conciencia de esos orígenes se da la transmisión de valores, costumbres, ideas, etcétera, de una generación a otra. Para llegar a la conciencia del presente es necesaria la formación de una conciencia histórica, pues "la conciencia del pasado es tan importante para el individuo como para la sociedad. A través de la historia, podemos descubrir el registro de la raza humana, compartirlo y formar parte de él. Es una conciencia que, alimentada en la infancia crece a lo largo de la vida." (Cooper, 2002, p.15) De no hacerlo así los resultados son claros y pueden ser observados tanto dentro como fuera de las aulas. En un contexto general es posible decir que una de las causas de la destrucción de

los testimonios culturales[4] y de la indiferencia al estudio histórico, se debe a no comprender que lo que nos rodea forma parte de nosotros, asimismo que la sociedad constituye parte del devenir histórico e igualmente que las acciones presentes son condicionantes del futuro.

Dentro de las aulas de clase existe la resistencia por parte de muchos estudiantes de aprender historia, pues la perciben tediosa u obsoleta y por lo tanto llegan a creer que si no se conoce no existe mayor problema, este desinterés puede ser visto en grupos de nivel básico y medio, donde la mayoría del alumnado presenta una apatía ante las actividades propuestas en la materia, asimismo existe en ellos una ausencia de conocimiento sobre conceptos y hechos históricos como historia patria, revolución, poder, estructura social, nombres, fechas o ubicar cortes cronológicos en el estudio de la historia: México prehispánico, México Colonial, Independencia de México, etcétera, por mencionar algunos. (Lerner, 1990; García, 1999.)

Esta apatía por la materia deriva, en gran parte, de la forma en la que la asignatura es impartida a lo largo del proceso de educación formal[5], pues muchas veces se recurre solamente al empleo del magistrocentrismo, la consulta del libro de texto del curso, la elaboración de resúmenes o de cuestionarios, como métodos de enseñanza y la memorización de datos: personajes, fechas y lugares, (Arredondo, 2006, p. 89) en vez de fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, dejando de lado otro tipo de herramientas didácticas, por ejemplo, el uso del periódico tanto histórico como actual, las visitas guiadas a museos u otros espacios históricos, el análisis cartográfico, la proyección de documentales, la lectura de textos adicionales (novela histórica), la exposición de imágenes (fotografías, mapas, obras de arte, caricaturas, etcétera), entre otros materiales.

[4] Entendiendo éstos como tomo aquel Patrimonio Cultural, tanto material como inmaterial.

[5] Ya que la educación se puede llevar a cabo en distintos contextos sociales, de acuerdo al contexto donde se desarrolla el aprendizaje la educación se ha clasificado en formal, no formal e informal. La educación formal es aquella que transmite conocimientos de forma sistemática y deliberada, respondiendo a criterios prestablecidos: se basa en los diferentes sistemas educativos graduados cronológicamente, estructurados y jerarquizados. “Es la acción institucionalizada con base en un currículum establecido. Es la educación en la cual el aprendiz cede su autonomía, se inscribe en un programa y acepta la disciplina externamente impuesta de éste.” (Gómez, 2009, p.39)

El empleo de dichos instrumentos persigue el objetivo de que los estudiantes logren, no solo aprender de memoria los contenidos expuestos en la materia, sino que alcancen la capacidad de expresar, justificar y defender en forma clara sus ideas, de cuestionar de manera analítica la información de que son receptores, así como de construir sus propios saberes que posteriormente podrán aplicar en su vida cotidiana. No es ninguna novedad, que la asignatura de historia en cualquier nivel escolar (educación básica, media y media superior) sea considerada por muchos estudiantes, como aburrida, una materia estática, acabada, memorística, reproductivista, pues la mayoría de las veces los historiadores enseñantes, a pesar del sistema por competencias, seguimos reproduciendo las mismas pautas pedagógicas tradicionales, varadas en la didáctica oral, textual y memorística. De acuerdo a Prats y Santacana, en el estudio de la historia lo más revelador no es conocer acontecimientos, personajes y efemérides, sino aprender y enseñar cómo se cimienta la historia y como se puede llegar a tener una imagen interpretativa del pasado. (Prats, 200, p.31).

La didáctica de la historia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje ha sido variada, pero en esta propuesta nos inclinamos por la incorporación del método histórico para enseñar historia, aunque la intención no sea formar historiadores en cualquier nivel escolar. Desde ese punto de vista, es preciso enseñar a los estudiantes que la historia es un constructo teórico que requiere apoyarse sobre diversas fuentes ya sea documentales o gráficas, y que piensen el conocimiento histórico no como una realidad estática o acabada (el pasado en sí mismo) sino al contrario, como una ciencia multifactual, en constante revisión y reconstrucción y que cambia a través del lente del historiador. (Henríquez, 2007, p.5)

La metodología del historiador se estructura a partir de la búsqueda, selección, clasificación y crítica de fuentes, hipótesis, identificación de causas, consecuencias y explicación del objeto de estudio. El método histórico, como lo sugiere Joaquim Prats puede ser imitado en el espacio didáctico, lo que supone preparar a los estudiantes en la capacidad de análisis, inferencia, formulación de hipótesis, etc. (Prats, 2001, p.15). Si queremos introducir a los alumnos de cualquier nivel en el conocimiento y dominio de una metodología propia de los Historiadores para crear un aprendizaje significativo, es

necesario enseñarlo a que realicen hipótesis y no ocurrencias como bien lo señala Ana Henríquez.

Entre las variadas fuentes que pueden ser utilizadas por los estudiantes se encuentran las primarias y las secundarias, en esta propuesta nos inclinamos por las fuentes primarias, específicamente las imágenes de la historia del arte, que fueron producidas en su época y necesarias para el estudio y conocimiento de determinada sociedad. No es ninguna novedad, incorporar las imágenes en el espacio áulico, la novedad radica en utilizarlas como fuentes iconográficas susceptibles de análisis, y no como ilustraciones que acompañan la explicación tanto del profesor como de un libro de texto, evitando el análisis de la imagen. Ahora bien, como cualquier fuente, no se trata solo de que el alumno describa la escena o los objetos representados en tal o cual obra, sino que también, se le tiene que dar el lugar que merece como cualquier documento histórico y como tal, indagar en la valoración y crítica de la imagen contrastando y contextualizando la misma. Pues la obra de arte es una fuente que también posee un pasado. (Masan, 2012, p.4-5). El estudiante tiene que aprender analizar y criticar fuentes. (Henríquez, 2007, p.5)

Es en este punto cuando debemos tomar cada imagen artística como un texto que refleja una realidad y debe ser observada desde la cultura que lo produjo, la transmisión ideológica que pretende, la intención del artista y el gusto de la época. El trabajo por tanto de los profesores exige tener la capacidad para despertar la crítica en sus estudiantes, decodificando la polisemia de las imágenes, educando la mirada, enseñar a leer imágenes, considerarlas como instrumentos de comunicación, interpretarlas e incluirlas en los programas para lograr competencias comunicativas en los estudiantes.

Esta reflexión nos lleva a preguntar ¿cuántas asignaturas en los diferentes niveles educativos se dedican a enseñar artes visuales a los niños o jóvenes, además de la clase de Educación artística o algún taller de dibujo o grabado opcional que pudiera cursar? ¿Cuántas de todas las asignaturas consideran la cultura y análisis de lo visual en el aula? Pues el trabajo iconográfico e interpretativo con imágenes debería de ser un tema transversal. No hay justificación para no hacerlo, actualmente existen gran variedad de recursos audiovisuales susceptibles para ser interpretados y valorados por los estudiantes en el aula como la historieta, los videojuegos, la televisión, el cine, los videos. Conjuntamente los profesores deben de incorporarlos para

el trabajo en aula a través de herramientas interpretativas como la iconografía de la imagen y con ello de la comunicación masiva.

Pedagogía de la imagen

En los últimos años, se comienza a generar la preocupación en el ámbito educativo de incluir en los contenidos curriculares una "pedagogía de la imagen", para ir formando generaciones capaces de analizar, sintetizar, interpretar los códigos visuales y sean críticos del mundo que les rodea. Hoy por hoy es necesario introducir en los espacios áulicos, la alfabetización visual, el trabajar con imágenes con los estudiantes es una tarea obligada que se le presenta a todo profesor indistintamente del curso o programa que esté desarrollando. El estudio y análisis de la imagen se ha circunscrito a diversas disciplinas académicas como la psicología, la semiótica, el arte, la arquitectura, la historia, las ciencias de la comunicación, la filosofía y epistemología entre otras. Todas estas disciplinas se han preguntado sobre el significado de las imágenes visuales. Dondis ha realizado brillantes contribuciones respecto a la comunicación visual, afirmando que todo acontecimiento visual es una forma de contenido, pero éste está determinado por ciertas estructuras compositivas que es necesario conocer como "la dimensión, la proporción y sus relaciones compositivas con el significado." (Dondis, 2010, p.27)

Las herramientas básicas de toda comunicación visual, son el punto, la línea, la dirección, el tono, el color, la textura, la escala o proporción, la dimensión y el movimiento, elementos visuales que conforman la materia prima en toda interpretación visual a partir de los cuales se manifiestan las disimiles expresiones visuales de objetos, entornos y experiencias. (Dondis, 2010, p.28) Aparici y Matilla sugieren que la lectura objetiva de una imagen debe primeramente considerar los elementos básicos de la imagen (línea, punto, forma, color, luz, encuadre, sonido, etc.), enseguida se integra la descripción conceptual de la imagen (personas, objetos, ambientes, localizaciones) y una descripción general de las imágenes en función de sus características (iconicidad, monosemia y polisemia). (Ferradini y Tedesco, 1997p.158-159)

Para lograr mejores resultados en las clases, se debe enseñar a los estudiantes para sensibilizarlos y agudizar su vista, partiendo siempre por la

descripción de la imagen, seguida por el contexto y finalmente la interpretación y apreciación personal apoyándose siempre en otras fuentes ya sea escritas o iconográficas. El alumno tendrá que sacar siempre el máximo de información posible, "que aprenda a distinguir los elementos formales de una obra de arte (tipo de imagen, colores, signos, etc.), preguntarse sobre el contexto de la obra, contrastarla con otras fuentes, pensar en la intencionalidad del artista y los efectos que produjo y sigue produciendo la imagen en sus espectadores". (Henríquez, 2007, p.8) El grado de exigencia en el alumno dependerá del grado escolar.

Actualmente se debe considerar que la alfabetización visual es una competencia necesaria para el desempeño y desarrollo del estudiante en cualquier nivel educativo. En plena época de la comunicación, el currículo educativo debe considerar que la comunicación integral del alumno es una competencia que le permite manipular el lenguaje y otros textos comunicativos para crear y entender mensajes en diferentes contextos.

La gran preocupación del historiador enseñante, en cualquier nivel escolar, es que nuestros estudiantes logren adquirir una visión crítica de la historia, y más aún que logren una conciencia histórica. El uso de la imagen en la incorporación de la enseñanza aprendizaje de la historia puede ser muy amplia: despierta la sensibilidad artística fomentando el respeto por el patrimonio, integra diferentes disciplinas como la literatura, la filosofía, la iconografía, la teoría del arte, ayuda a interpretar símbolos y mensajes implícitos, enriquece su vocabulario, además de que la obra de arte es una fuente histórica por sí misma. (Agós Díaz, 2012, p.18) Es por ello, y desde esta propuesta que debemos enseñar a nuestros estudiantes a agudizar la vista, a utilizar la iconografía como instrumento necesario para resignificar la enseñanza de la historia dentro del aula.

La polisemia de la imagen

Como bien lo ha desarrollado Ana Abramovsky, una de las características propias que encierran las imágenes, son su carácter polisémico, es decir, que no todos vemos lo mismo cuando miramos, es por eso, que el docente debe trabajar junto con sus alumnos de aprender a mirar una obra de arte, a partir

de categorías analíticas (tales como la inferencia, el análisis, la síntesis, la comparación). (Abramowski, 2010, p.4). Para lograr mejores resultados en las clases, se debe enseñar a los estudiantes para sensibilizarlos y agudizar su vista, partiendo siempre por la descripción de la imagen, seguida por el contexto y finalmente la interpretación y apreciación personal apoyándose siempre en otras fuentes ya sea escritas o iconográficas. El alumno tendrá que sacar siempre el máximo de información posible, que aprenda a distinguir los elementos formales de una obra de arte (tipo de imagen, colores, signos, etc.), preguntarse sobre el contexto de la obra, contrastarla con otras fuentes, pensar en la intencionalidad del artista y los efectos que produjo y sigue produciendo la imagen en sus espectadores. (Henríquez, 2007, p.8) El grado de exigencia en el alumno dependerá del grado escolar.

Diálogo de la imagen y la historia

Ana Henriquez Orrego propone que para ver la imagen como documento histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se tendrá que implementar la decodificación, comparación, comprensión y explicación de los contenidos de la imagen. (Henríquez, 2007, p.9) Ahora bien, para que los estudiantes logren acercarse al contenido significativo de una imagen, Henriquez Orrego propone cuatro aspectos con los que trabaja el historiador: Primero, situar el contexto de la obra, en todos sus aspectos cultural, político, material. Es decir, conocer el contexto cultural de la época en que se produjo la obra; segundo, las imágenes como representaciones sobre la visión del mundo de determinada época y de quien las produce. Analizando la visión del artista y de la época; tercero, el análisis de varias imágenes sobre determinada época o situación histórica, es más viable que una sola como testimonio; cuarto, la imagen debe “leerse entre líneas”, observar las ausencias, prejuicios o intencionalidades (Henríquez, 2007, p.10).

No obstante, para lograr analizar una imagen es necesario que el profesor de Historia tengo el conocimiento necesario del estudio de la imagen artística. De ahí la urgente necesidad de que el historiador enseñante se siga profesionalizando y se involucre en una formación interdisciplinar. Para que los estudiantes logren obtener las herramientas o recursos necesarios para

adentrarse al análisis de la imagen, tendrán que saber identificar el tipo de imagen (pintura, fotografía, cartel, caricatura), describir las características formales (paleta del artista, textura, ritmo, etc.) observar la imagen describiendo las escenas de los diferentes planos, explicar el significado de la escena de acuerdo a los convencionalismos de la época, etc. Así pues, es necesario que el profesor deje en claro que las imágenes artísticas consideradas como fuentes, son susceptibles de ser cuestionadas y no caer en los prejuicios y estereotipos de la época o de la visión del artista, es decir, tener claro que la imagen es una mirada de quien la produjo o de quien encargó la obra. Son reflejo del contexto de la época y no un reflejo objetivo de un tiempo y un espacio. (Henríquez, 2007, p.10)

Al momento de incursionar en la selección de las obras de arte nos daremos cuenta que las imágenes pueden ser clasificables, por ejemplo, obras que se produjeron en una sociedad donde los personajes pretendían ser conocidos o recordados. Generalmente se trata de aquellos que pertenecían a la clase dominante, como los retratos de monarcas, autoridades o la sociedad aristocrática. También están aquellos retratos donde los personajes son representados al margen del grupo social retratado, en donde casi siempre son imágenes estereotipadas, como aquellas producidas por los viajeros del siglo XIX, que representaron tipos, escenas costumbristas o la imagen del indio mexicano, grupos que pertenecían a un oficio determinado, etcétera. (Henríquez, 2007, p.11). Si un estudiante aborda el periodo del siglo XVI novohispano, lo entendería de una manera prístina si lo hiciera a través de las obras de arte de la época, pero mejor aún, si llegara a analizar algún filme como “La Misión” o los frescos de las primeras capillas que se erigieron por las diferentes órdenes religiosas. El análisis de la imagen ayuda a comprender mejor los temas, en historia universal, como son los relacionados con diversas épocas, por ejemplo, a comprender mejor la época al visualizar la forma de vestir, de pensar y de expresarse de las personas que vivieron en tal o cual etapa; de la misma forma con el uso de la imagen se darán cuenta que los diversos momentos históricos tienen sus propias formas de representarse a través de la imagen.

En este sentido, se puede fomentar el diálogo interdisciplinar entre las artes y la historia, activando los mecanismos empáticos que permiten comprender mejor el pasado. El historiador enseñante debe dejar atrás sus

métodos tradicionales, considerar a la imagen como ilustración o como dice Miguel Rojas como un “auxiliar audiovisual”, las imágenes poseen un arsenal de realidades y ofrecen aspectos no solo estéticos sino históricos, culturales, políticos, mercantiles, sociológicos, etc.” (Rojas, 2006, p.21). Si recordamos a Peter Burke “las imágenes nos dicen algo, las imágenes tienen por objeto comunicar. Pero si no sabemos leerlas no nos dicen nada. Son irremediablemente mudas”. (Burke, 2001, p.43). Es necesario entonces involucrarse y capacitarse para analizar el mundo de las imágenes, sobre todo en esta época de la imagen, se hace indispensable para conocer el mundo. (Masan, 2012, p.4-5). Miguel Rojas refiere que gran cantidad de maestros de historia “…rara vez son capaces de descifrar la caricatura política, el *graffiti*, el cartel o el clip político”, desatendiendo una fuente importante para el análisis histórico. (Rojas, 2006, p.16). Mientras que Díaz Barrado habla de que los historiadores debemos aprender a decodificar y analizar la producción iconográfica, pues nos acercan al mundo de mitos y creencias de la sociedad que los produjo y que están implícitos en las obras de arte. (Díaz, 1996).

La gran preocupación del historiador enseñante, en cualquier nivel escolar, es que nuestros estudiantes logren adquirir una visión crítica de la historia, y más aún que logren una conciencia histórica. El uso de la imagen en la incorporación de la enseñanza aprendizaje de la historia puede ser muy amplia: despierta la sensibilidad artística fomentando el respeto por el patrimonio, integra diferentes disciplinas como la literatura, la filosofía, la iconografía, la teoría del arte, ayuda a interpretar símbolos y mensajes implícitos, enriquece su vocabulario, además de que la obra de arte es una fuente histórica por sí misma. (Agós, 2012, p.18) Es por ello, y desde esta propuesta que debemos enseñar a nuestros estudiantes a agudizar la vista, a utilizar la iconografía como instrumento necesario para resignificar la enseñanza de la historia dentro del aula.

En esta civilización de la imagen, el estudio y análisis del imaginario se vuelven indispensables para comprender el mundo. No obstante, como bien lo señala Andrés Masan “su análisis resulta complejo y confuso –en parte, por la polisemia que encierran; en parte también, por la falta de herramientas que contamos a la hora de abordarlas-“(Masan, 2012, p.4-5). Desde esta perspectiva, la imagen antes concebida como mera ilustración, se transforma en un recurso didáctico de potencial extraordinario en la enseñanza de

la Historia. Así nos surge el interrogante sobre cómo incorporar su utilización en el aula de Historia. Ana Abramovski se pregunta si es posible enseñar y aprender a mirar: “Una educación que se haga cargo de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado, poco estimulante para el intelecto”. (Abramowski, 2010, p.13) Por su parte Ema Cibotti en su estudio sobre la enseñanza de la historia latinoamericana, destaca que, al trabajar representaciones iconográficas en el aula, los alumnos puedan comprender la intencionalidad del artista, pues la imagen es un objeto presente que posee un pasado. De esta forma, los alumnos pueden “vivir” la escena pintada: “La empatía que logren desarrollar con las obras debe combinarse con un cuestionario guía, para que interpreten el sentido social y lo restituyan al contexto histórico de la época” y logren establecer un diálogo con el pasado. (Cibotti, 2003)

En conclusión, el diálogo disciplinar entre la historia y la historia del arte, permite utilizar metodologías de análisis que ayudarán al estudiante a comprender y analizar la historia desde la iconografía o la iconología. Ello permite acercar al estudiantado a la variedad de aspectos que se pueden conocer y analizar en un tiempo y en una determinada sociedad, es decir, analizar sus gustos, preferencias, estereotipos, preocupaciones, intereses y condiciones materiales. (Masan, 2012, p.4-5). Por lo tanto, el docente debe saber y dejar claro a los alumnos que las imágenes, no deben ser utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia como una mera ilustración, sino como una fuente a partir de la cual se puede empezar el estudio y comprensión de la misma, susceptible de ser contrastada con otras como pueden ser las escritas, cartográficas o materiales. Por lo tanto, desde este aspecto, las imágenes se transforman en fuentes de información viables de ser utilizadas desde el punto de vista didáctico en la enseñanza de la Historia. (Valls, 1994, p.6) En concreto, la propuesta es que el estudiante aprenda a trabajar con fuentes históricas, que logre pasar de la simple impresión visual a la lectura y análisis de la imagen, pudiendo construir incluso sus propios enunciados y reflexiones históricas.

Referencias

Abramowski, A. (2010). "¿Es Posible enseñar y aprender a mirar?". *El Monitor de la Educación* N º 13. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina.

Agós Díaz Ainhoa. (2012). *La construcción de la historia a partir de las imágenes: arte pictórico*. Carteles y fotografías. España. Universidad de la Rioja. p. 18. Recuperado de http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000151.pdf.

Arredondo López, María Adelina. (2006). "La enseñanza de la Historia: ¿un campo de batalla?", en Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México: Academia Mexicana de la Historia.

Burke, Peter. (2001). *Lo Visto y No Visto, El Uso de la Imagen como Documento Histórico*, Editorial Crítica. Barcelona, España.

Cibotti, Emma. (2003). *Una introducción a la Enseñanza de la Historia Latinoamérica*. Buenos Aires: FCE.

Diana, Vázquez Silvino. *La cultura de la Imagen*, (1997). Ensayos, Revista de estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Alabacete, Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2291853.

Díaz Barrado, Mario P. (1996). "Imagen e Historia" en Revista Ayer, Madrid, Marcial Pons,

Dondis. D.A. (2010). *La sintaxis de la imagen, Introducción al alfabeto visual*, España: Gustavo Gili.

Ferradini Sonia y Tedesco Renée. (1997). *Lectura de la imagen*, España: Comunicar 8.

García Liliana Guadalupe. (1999). *El trabajo docente en la enseñanza de la historia*, en Sinéctica Revista Electrónica de Educación, No. 9, julio-diciembre. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/ [consultado en marzo de 2013].

Henriquez Orrego, Ana. (2007). *Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia*, Universidad del Pacífico. Chile, p. 8. Recuperado de http://historia1imagen.cl//09/27/incorporacion-del-metodo-historico-en-la-ensenanza-de-la-historia/.

Lerner Sigal, Victoria (Comp.) (1990). La *enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*, México: UNAM, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Instituto Mora.

Masán, Andrés, *La utilización de las imágenes fijas en la enseñanza de la historia*, Buenos Aires, Recuperado de http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/cd_historia/pdf/10ensenar/masan_gomez.pdf.

Prats, Joaquim Santacana, Joan. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, España: Edita Junta Extremadura.

Rojas, Mix Miguel. (2006). *El Imaginario. Civilización y cultura del siglo XXI*, Buenos Aires: Prometeo Libros.

Saavedra Luna, Isis. (2003). *La historia de la imagen o una imagen para la historia*, en Cuicuilco, vol. 10, núm. 29, septiembre-diciembre, México: ENAH. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35102912

VALLS, Rafael. (1994). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia ¿Ilustraciones o documentos?, En *Iber. Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Los procedimientos en Historia, Número, Año I, JULIO. Barcelona: Grao. Citado en HENRIQUEZ Orrego, Ana, Incorporación del método histórico en la enseñanza de la historia, Universidad del Pacífico. Chile. Recuperado de http://historia1imagen.cl/2007/09/27/incorporacion-del-metodo-historico-en-la-ensenanza-de-la-historia/.

El estado de Hidalgo y la enseñanza de su historia: una experiencia educativa con libros de texto

José Eduardo CRUZ BELTRÁN
// Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
// Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

José Eduardo Cruz Beltrán. Licenciado y maestro en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo respectivamente. Realizó intercambio académico en la Universitat de Lleida, España y cuenta con estudios en Historia de la Educación e Historia de la vida cotidiana. Es profesor de educación primaria y de licenciatura en la UPN-Hidalgo. Realiza investigaciones sobre historia local y colabora en el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo y el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas de la SEP Hidalgo. Actualmente cursa el doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. ecrbelt@live.com.mx

Resumen // El presente trabajo expone, desde un análisis del contexto político, educativo y cultural, la conformación de los libros de texto para la enseñanza de la historia local en el estado de Hidalgo. El texto comienza con un panorama general de los libros de texto de la colección *La entidad donde vivo* que se usan actualmente en tercer grado de educación primaria y cómo fue conformado desde la política pública local, esto con la intención de hacer explícita la relación que existe entre una obra historiográfica y de su influencia en la enseñanza de la historia. De esta forma, en un segundo momento, el texto se enfoca hacia el vínculo de la historia local y la educación primaria. Asimismo, parte de una reflexión inicial acerca de la importancia de conocer la historia de un libro de texto y orientar, como primer acercamiento, en qué medida la información generada pueda aportar nuevas perspectivas para la enseñanza de la historia como disciplina escolar. Asimismo, el texto intenta reflejar y poner sobre la mesa la trascendencia de estos libros más allá del ámbito escolar que ha llegado incluso a los medios académicos de la entidad como una forma de conocer más de ella.
Palabras clave // Libros de texto, política educativa, enseñanza de la historia, historia regional

Estudiar la historia de un libro de texto y vincularla con la enseñanza de la historia es el objetivo que persiguen las presentes líneas en tanto, un libro de texto constituye un dispositivo fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo como una herramienta didáctica desde la cual pueden comprenderse las prácticas educativas al interior del aula sino también, como en el caso que hoy se presenta, como un elemento de carácter ideológico que responde a una política educativa específica, producto de un contexto social igualmente específico, como el caso de las competencias para la vida y desde luego, como producto de un autor, de sus influencias teóricas, de sus motivaciones, de su formación y que por tanto, estarán implícitas en la obra impresa.

He ahí la importancia de estudiar un libro de texto desde su conformación, por un lado, el institucional, el que responde a un encargo y es sometido a su evaluación; y por el otro, a la idea de enseñar la historia, en este caso a la enseñanza de la historia de una entidad federativa. En esto conviene detenerse, puesto que, para el estado de Hidalgo, los primeros textos que cuentan su historia fueron creados para fungir como libros de texto para niños de educación primaria. Es por ello que la idea que se sostiene en este documento es que estos libros de enseñanza de la historia, de carácter regional aun en la actualidad sirven como fuente de consulta no sólo para escolares sino también para investigadores que se inician en los trabajos para esta entidad. Asimismo, la historia de un libro de texto permite analizar las posibles prácticas educativas en torno a la enseñanza de una asignatura y con ello explicar las posibles ideologías del grupo social del cual emana, así como los usos sociales del mismo.

En el caso de la enseñanza de la historia, explicaré en este documento cuáles han sido los procesos bajo los cuales se incluye el estudio de la historia regional en la educación básica y en especial con el libro de texto *Hidalgo. La entidad donde vivo*. Este libro, cuya edición experimental salió a la luz para el ciclo escolar 2011-2012, forma parte del proceso de renovación de materiales educativos a raíz de la Reforma Integral de la Educación Básica creada en 2009. Los coordinadores de la obra fueron Rocío Ruiz de la Barrera y José Vergara Vergara. Ruíz de la Barrera, entonces secretaria de Educación en la entidad y especialista en historia económica. Su obra *Breve historia de Hidalgo* (2000) es una de las monografías más recientes acerca de la entidad,

junto con la de Juan Manuel Menes Llaguno, cronista vitalicio del estado, quien por cierto aparece como uno de los revisores de los contenidos de *Hidalgo. Entidad donde vivo*. Influyó también, en parte, la filiación política pues ambos son considerados en la prensa local como gente muy cercana a la clase gobernante en el estado. Por otra parte, José Vergara Vergara, se desempeñaba como secretario particular de Ruiz de la Barrera en la secretaría de Educación. Su labor como historiador de carrera, con especialidad en historia del arte virreinal, ha sido no menos prolífica pues entre sus cargos se destacan la dirección del Instituto Nacional de Antropología e Historia en Hidalgo, de los archivos histórico y judicial de esta entidad, así como funcionario del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo. Además, es considerado uno de los fundadores del Centro Hidalguense de Investigaciones Históricas, institución considerada como la pionera del estudio de la microhistoria en el estado. Los responsables de la redacción fueron Hugo Rodríguez Arenas, Amilcar Torres Martínez, Francisco Alejandro Torres Vivar, Manuel Toledano Pérez y Rubén Castilla Ángeles.

El estudio de la historia y la geografía de las entidades federativas dentro de la educación básica tiene su origen en el proceso de descentralización educativa surgida a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (en adelante anmeb) firmada en mayo de 1992. No obstante, la microhistoria tiene sus antecedentes hacia la primera mitad del siglo xx y en Hidalgo, como se verá, tiene su nacimiento desde los años setenta. A partir de la década de 1950 se inician estudios más frecuentes sobre historia regional en México. Es entonces cuando el recién creado Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (hoy, de las Revoluciones de México) con motivo del cincuentenario de dicho suceso, se encarga de elaborar monografías de los estados. Al ponerse de moda las historias de las entidades, se dijo que era necesario para los habitantes de las localidades conocer la historia de su propio estado y que necesitaban aprenderla desde los primeros años de educación.

No obstante, el parteaguas en la producción editorial educativa en México fue la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) en 1959. Anteriormente muchos autores y casas editoras vendían sus materiales educativos a las escuelas; no existía un patrón general de enseñanza para todo el país y gran parte de ellos sólo circulaban en las

zonas urbanas acentuando los niveles de analfabetismo en la población. Ante ello el propósito de Jaime Torres Bodet era hacer llegar libros de texto a todos los niños, con lo cual se cumplía con el principio de equidad y gratuidad en la educación pública. Se buscó entonces diseñar libros sin intención de perturbar creencias, costumbres e ideologías existentes en la sociedad y enseñaran, entre otras cuestiones, la lengua nacional y las ciencias incluida la Historia (Vázquez, 1975, p187; Villa Lever, 2009, p.70-73). Incluso, poco antes de la creación de la Conaliteg, el entonces Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, tenía la idea de invertir parte del erario en libros y así estimular el avance cultural de los mexicanos. Para lograr los objetivos sociales conferidos al sistema educativo mexicano de fortalecer la unidad e identidad nacionales, se pensó en realizar materiales de enseñanza para la construcción de pensamientos básicos acerca del país, su pasado y sus aspiraciones.

Después de la Revolución mexicana, hacia 1920, comienza lo llamado por los historiadores, el periodo de la reconstrucción nacional o bien, la época de la creación de las instituciones del Estado mexicano. En ese tiempo existió una creciente búsqueda por conocer todos los aspectos relacionados con "lo mexicano" lo cual influyó en prácticamente todos los ambientes culturales y entre ellas surgió como un tema de estudio dentro de la Historia.

La novela de la Revolución Mexicana y el "La Época de Oro del Cine Nacional", así como las artes, en especial la música ranchera y la pintura mural fueron las vertientes más notables de la mexicanidad. Este desarrollo posrevolucionario de ésta y la siguiente década permitió crear una definición de México como un ente político, económico y cultural relativamente al margen de los procesos mundiales gracias a sus rasgos e historia particulares. Es decir, en esa época varios estudiosos se dedicaron más allá de vislumbrar la posición de México en el mundo, a crear una definición de México, pero vista desde dentro. Esto lo demuestra la creación, años más tarde, de instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Nacional Indigenista, por ejemplo.

Esto influiría en el aspecto educativo en el sentido de estar los textos de Historia más apegados a la cuestión del fomento al nacionalismo mexicano. Serían precisamente los libros de texto gratuitos donde recaería esa tarea. No obstante, la labor historiográfica se desarrolló más en el seno del aparato gubernamental en vez del académico y eran las instituciones oficiales

las encargadas de dicha labor. Una de ellas, por supuesto, la Secretaría de Educación Pública, quien ha visto a la escuela como un espacio de producción de identidades mediante sus respectivas políticas. De estas sobresale la creación, en 1959, de la Conaliteg como parte de la homogeneización de la educación mexicana luego de ser, por años, las industrias editoriales quienes realizaban estos materiales educativos, y muchos de ellos no más allá de las grandes ciudades, por lo cual el gobierno de Adolfo López Mateos, con Jaime Torres Bodet al frente de la Secretaría de Educación Pública, buscó impulsar una educación para todos.

Con la creación del libro de texto, gratuito, único y obligatorio, fue establecido el civismo y la identidad nacional como el reflejo de las intenciones gubernamentales encaminadas a crear una imagen de la nación en los niños.

En el caso del civismo éste fue conformándose en razón de "castigo de los malos comportamientos". Para el caso de la Historia el control no se centra en lo conductual sino en la formación de una identidad nacional, única y homogénea.

De esta forma, la acción de estos primeros libros de texto gratuitos detonó la lengua nacional como elemento unificador y al estudio de la Historia con el conocimiento de las gestas heroicas de personajes cuya vida, a decir del sistema educativo, valía la pena conocer para seguir sus pasos. A todo este proceso se le llamó historia oficial: un pasado único y homogéneo dentro de una política común (Cruz Beltrán, 2014, p.4-5).

Las reacciones de los grupos conservadores no se hicieron esperar y varios desacuerdos con los libros de texto gratuitos provenían principalmente de los grupos de derecha, la Unión Nacional de Padres de Familia y la Iglesia católica quienes veían al libro de texto como una imposición pues según ellos "se atentaba contra la libertad de enseñanza, pues daba lugar a un monopolio…"; impugnaban su carácter obligatorio y único sobre todo los autores de los libros de texto comerciales, pues atentaban contra el catolicismo mexicano por sus contenidos comunistas y socialistas al incluir información del Che Guevara, Salvador Allende, Fidel Castro y Mao Tse-tung, y por ser un libro único no tomaba en cuenta las cuestiones regionales; y finalmente, por la vieja disputa de la Iglesia por ser ella y no el Estado la de tomar el control de la educación mexicana al imponer "una verdad oficial por encima de todos los preceptos religiosos y morales" (Torres Septién, 2009, p.182-189).

Sin embargo, los textos históricos en un principio presentaron muy severas críticas por parte de editores y corrientes ideológicas diversas y aún en la actualidad son tema de discusión entre algunos académicos interesados sobre todo en cuestiones de educación sexual. Se cuestionaban, por ejemplo, las virtudes básicas del patriotismo, las cuales se trataban de infundir por medio de la historia oficial en donde el poder político tenía la última palabra respecto a la sobrevaloración de personajes, los héroes patrios, y el estereotipo de determinadas interpretaciones de los procesos del pasado como la llamada historia de bronce, enaltecedora de los grandes sucesos nacionales; al respecto Victoria Lerner advierte en la historia en México y su enseñanza, un exceso y repetición de contenidos, por la cantidad de periodos históricos y de culturas estudiadas así como la crítica hacia la memorización (citada por Lazarín Miranda, 2011, p.15).

Para Josefina Zoraida Vázquez había un acuerdo generalizado por aquellos autores de libros de Historia de cumplir dos finalidades: la instrucción cívica y el estímulo patriótico como una forma de unificación de la gran familia mexicana aunque dejaba en claro: “el nacionalismo exagerado era peligroso sólo en los países en que una fuerte nacionalidad amenazaba a otros tan fuerte como ellos” y a su vez apuntaba la tendencia en la enseñanza de la historia, “nacional y revolucionaria” (Vázquez, 1975, p.186). Sin embargo, la asignatura, a pesar de su importancia y de los debates en torno a ella, no preocupaba a maestros y alumnos pues la atención se enfocaba en la enseñanza del español y las matemáticas. Era pues, presentada como una enorme lluvia de ideas con información sobre personas, cosas y hechos totalmente ajenos a la realidad, es decir, una historia abstracta, difusa y extraña, muy separada a las existencias concretas de los pueblos y sus individuos.

Estas historias nacionales no daban cuenta de la problemática económica, de las luchas sociales, de las aportaciones culturales de cada región del país como una sucesión de etapas definidas entre sí, donde no identificaban las experiencias vividas en su región y comunidad lo cual provocó una acentuada desvinculación entre la escuela y la comunidad donde ésta se encontraba; la tradición oral y los rasgos culturales propios de las pequeñas sociedades, se encontraban en franco abandono (González y González, 1973, p.62).

La necesidad de contar otra historia: la historia regional

Las microhistorias se entienden como aquellos retratos históricos de una localidad, una ciudad, una región o un estado en particular y se diferencian de la historia de una nación porque ilustran pasajes propios del acontecer de dichas comunidades. Considerado como pionero de la microhistoria mexicana a raíz de la publicación de su obra “Pueblo en vilo” (1968) e inventor del término “matria” (en alusión a la historia local, como contraposición a la “patria”, la historia nacional), el historiador michoacano Luis González y González, concebía ya la idea de la enseñanza de la historia regional; y junto con el arqueólogo guanajuatense Wigberto Jiménez Moreno en el foro de la Tercera Reunión de Historiadores de México y los Estados Unidos celebrada en 1969, incitaron a la Secretaría de Educación Pública en conjunto con las direcciones de educación de los estados a contemplarla en los niveles de enseñanza elemental por medio de libros de lectura para cada entidad, donde los temas refirieran la geografía, la flora, la fauna, el folklore, la arqueología, la etnografía y la historia locales incluyendo datos de carácter cultural produciendo entonces un vínculo entre los habitantes con su región de origen (González y González, 1973 p.70-72).

González y González lo pensaba así en tanto las historias locales tenían poca difusión, cierta indiferencia en los círculos académicos y se encontraban limitadas a un grupo estrecho de personas, particularmente a los de la localidad estudiada pues “[…] no despiertan la conciencia histórica de los lugareños ni les permiten resolver los problemas prácticos locales. No se imponen como textos en las escuelas y de nada les servirán a esos futuros trabajadores que son los estudiantes (p.62-63)”.

En este sentido, se les atribuía también a las microhistorias poco rigor científico, una historia localista en donde se le daba un carácter casi de fantasía, sobre todo en los estudios prehispánicos, y la poca preparación de los historiadores, muchos de ellos, únicamente aficionados a la disciplina. Es así como surge un proyecto nacional de elaborar treinta y dos monografías estatales bajo el título de *El libro de mi tierra*. El proyecto fue coordinado por la Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la SEP (cuyo director general fue Sergio de la Vega Aguirre) y dirigido a los alumnos de educación primaria, especialmente de tercero a sexto grado, aunque con la doble

intención de hacerla llegar a la población en general. Las monografías responden a algunas necesidades planteadas por el magisterio de la república, como son el disponer de información sobre geografía, historia, vida actual y cultural de cada entidad federativa. El lenguaje debía ser ameno sin sacrificar la profundidad del contenido; el estado no se atendería como un todo, sino por regiones geoculturales como herramienta metodológica para caracterizar cada una de ellas; se buscaron autores particulares, si bien algunos ejercían el magisterio, únicamente lo desarrollaron en educación superior.[1]

El proyecto por supuesto prosperó, aunque en Hidalgo tendría algunas trabas como se verá más adelante. Fueron casi veinte años en los cuales esta monografía se reimprimió de manera ininterrumpida. Al mismo, se sumó otro similar con el nombre de *El mapa de mi tierra*, un portafolio con información de las treinta y dos entidades federativas acompañado de un mapa con aspectos de relieve y vías de comunicación. Este proyecto sería el antecedente del actual *Atlas de México*. Las lides magisteriales abrieron espacios de análisis y discusión sobre el texto de historia de México, en donde se pedía un debate riguroso y fundamentado cuyos análisis fueran enriquecidos con las aportaciones de los historiadores, pedagogos, maestros y padres de familia. A raíz de estos debates en todo el país fue en Chihuahua durante un foro estatal donde se hicieron oír las voces locales para incluir contenidos regionales en los textos de historia (Arredondo, 2006, p.92).

De igual forma se concebían formas optimistas de ver la educación mexicana: “Mediante la nueva distribución de responsabilidades, se espera lograr mejores resultados educativos en términos cuantitativos y cualitativos. Asimismo, se piensa que la federalización ha de permitir que, al mantenerse la función integradora de la educación en el plano nacional, se fortalezcan las subculturas regionales y locales. Ese último punto tiene como uno de sus pivotes la inclusión de contenidos regionales en los planes de estudio”. (Loyo, 1996, p.403)

El anmeb manifestaba en su apartado quinto concerniente a la reformulación de los contenidos y materiales educativos la pertinencia de incluir los conocimientos de historia nacional desde cuarto a sexto grados.

[1] Salvo el caso de Armida de la Vara, autora de la monografía de Sonora y esposa de Luis González, quien fue maestra normalista.

Ahora bien, la Ley General de Educación (en adelante LGE) contiene en tres artículos el fundamento bajo el cual se habrían de regir estos nuevos libros de texto sobre historia regional. Por ejemplo, el artículo 7° fracción III habla de "[…] fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.[2] (SEP, 1993, p.51). Asimismo otorga a las autoridades educativas locales la facultad para proveer de servicios de educación inicial, básica, indígena así como normal y de formación de docentes; ajustar su calendario escolar y prestar servicios para la actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, entre otros postulados, mencionando de esta forma la responsabilidad de dichas autoridades educativas locales a "proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio[…] (SEP, 1993 p.56-57)".

Estas acciones se realizan dentro del federalismo educativo entendido como descentralizar las funciones administrativas de la secretaría a nivel federal y otorgarles a las dependencias de las entidades la facultad para determinar los contenidos educativos específicos por región. Dentro de esa misma postura, en su sección "De los planes y programas de estudio", enfatiza de nueva cuenta la facultad otorgada por la Secretaría de Educación Pública a las autoridades educativas de los estados sobre la importancia de proponer los contenidos regionales y permitir a los estudiantes un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres y tradiciones, entre otros aspectos, de la entidad y sus municipios respectivos "sin mengua del carácter nacional de los planes y programas" dados a nivel federal. A decir de Carlos Ornelas (2008), lo anterior sólo representa una simulación, una apariencia del federalismo pues quebrantaba la soberanía de los estados: El espíritu del centralismo burocrático no podía ser más explícito (p.78-79).

La ley supone que los actores centrales tienen mayor conocimiento de las realidades regionales que sus propios ciudadanos quienes, además, son incapaces de escribir y enseñar su propia historia, geografía y culturas originarias. Un retroceso en comparación con las monografías estatales para sexto año que se desarrollaron a comienzos de los ochenta. Además, la SEP

[2] El subrayado es mío.

tiene la facultad de revisar y evaluar esos planes y programas regionales. Parte de esta crítica se suscitó cuando las autoridades de cultura del gobierno veracruzano tenían ya elaborado un material hecho por ellos mismos y el cual la Secretaría no aprobó.

Así, el fundamento político educativo desde el cual se sustenta la existencia de *Hidalgo. La entidad donde vivo*, no obstante, creado hace poco más de cinco años, tuvo una profunda raíz en los años setenta. Entonces, ¿cómo surge?, ¿a qué necesidades respondía?, ¿bajo qué ideologías y políticas gubernamentales fueron concebidos? Veamos a continuación las respuestas a estas interrogantes.

El proyecto de las monografías estatales

En el marco de una política educativa donde aún prevalecía el deseo de recuperar la legitimidad del sistema político mexicano surgido de la Revolución e integrar a la nación dentro del ámbito internacional, se edita *Hidalgo, entre selva y milpas…la neblina* (1982). Influido por el estudio de la microhistoria en México, el autor, Enrique Rivas Paniagua, sociólogo originario de Tampico, es invitado por Luis González a colaborar en el proyecto de las monografías estatales. Su vocación por la Historia en conjunto con el ejercicio de la comunicación, lo lleva a incursionar en el género literario de las crónicas de viaje, dejándolas impresas en algunos diarios nacionales, y tiempo después logra editarlos en libros. *México de mis andanzas* (1984) y *Trotaméxicos* (1996) son ejemplos de ello. Por supuesto al ser Hidalgo uno de los estados recorridos (con los años radicaría definitivamente en dicho estado) reunió sus crónicas en libros exclusivos sobre dicha entidad: *Hidalgo. Invitación a un estado de ánimo* (1982), *Hidalgo: nueva invitación a un estado de ánimo* (1996) y *Lo que el viento nos dejó. Hojas del terruño hidalguense* (2010). Por lo anterior, Rivas Paniagua fue designado para elaborar la monografía hidalguense, aun cuando en la entidad ya existían historiadores de renombre como Raúl Guerrero Guerrero, Juan Manuel Menes Llaguno, José Vergara Vergara, Luis

Rublúo, entre otros, quienes crearon en 1972 el Centro Hidalguense de Investigaciones Históricas (Cehinhac).[3]

Siempre y cuando tuvieran nexos o escritos acerca de ella, Luis González no veía con desagrado el hecho de ser un autor no oriundo de la entidad. Esto causaría, sin embargo, cierta animadversión dentro de la camada de historiadores hidalguenses al ser realizado el texto en primer lugar, desde una instancia educativa federal y en segundo por un no nativo de Hidalgo lo cual le valió un veto momentáneo por parte de autoridades estatales.[4] Aun cuando Rivas no desarrolló su trayectoria profesional en la educación básica (tal como Jean Meyer, autor de la monografía de Nayarit) esta obra serviría como base para la creación de nuevos textos. Pensado como libro de consulta la monografía no incluye actividades didácticas; esto daba la flexibilidad al docente de desarrollarlas a su modo a fin de transmitir el conocimiento histórico como mejor lo considerara. Además, por los tirajes reducidos y establecidos para alumnos de varios grados al término de un ciclo escolar debían regresar a la escuela para entregarlos a su vez a las siguientes generaciones. En la bibliografía de esta monografía predominan amplios trabajos académicos de instituciones como el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Cehinhac y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Hidalgo, entre selva y milpas...la neblina*, tiene por nombre esta monografía estatal. Su edición data a partir de 1982 con dos reediciones posteriores en 1987 y 1994. La primera tenía como portada artesanías realizadas en concha de nácar provenientes del barrio El Nith de Ixmiquilpan, y la más reciente retrataba los Atlantes de Tula teniendo como fondo el volcán Xicuco. Esta monografía "responde a algunas necesidades planteadas por el magisterio de la República, como son el disponer de información sobre geografía, historia, vida actual y cultural de cada entidad federativa" (Rivas, 1982, p.287).

Es así como el autor busca en la redacción una forma de brindar la información lo más accesible al entendimiento de los alumnos con capítulos cortos sin sobrepasar las tres o cuatro cuartillas sin saturarlo de fechas. Sería

[3] Sin embargo, pasarían varios años desde la fundación de dicha asociación para realizar los dos primeros sus respectivas monografías: Apuntes para la historia del estado de Hidalgo (1983) e Historia mínima del estado de Hidalgo (2006).

[4] Comunicación personal de Enrique Rivas Paniagua. Mayo de 2012.

entonces la monografía estatal piedra de toque para investigaciones y trabajos posteriores sobre la entidad en una historiografía hidalguense aun en plena construcción como tal. El texto, se encuentra ajustado a los lineamientos educativos impregnados de un enfoque sociológico: prestar poca atención a las fechas a excepción de las más importantes, a la acción de los héroes y a los sucesos, y así buscar una desmitificación de la historia, todo dentro del nuevo modelo de las ciencias sociales. (González y González, 1980, p.1-7; Loaeza, 2011, p.211-212). Este modelo educativo, cabe señalarlo, formó parte de la reforma educativa de 1972 y los planes y programas de ese año y de 1978 y sustituía la enseñanza de tres asignaturas, anteriormente autónomas como la historia, la geografía y el civismo. El argumento para aglutinarlas en una sola disciplina obedece a "estudiar al hombre como es: un ser eminentemente social" (Merino, 1982, p.316). A su vez, dentro de las tres asignaturas mencionadas, el estudio de las ciencias sociales contemplaba otras disciplinas como antropología en el estudio de la cultura y evolución del hombre; geografía como marco de referencia; economía para la enseñanza de conceptos como producción, distribución, cambio y consumo; ciencia política para analizar las formas de gobierno, lucha de facciones, el tema del poder; la sociología implícita en todo el curso donde refiere las formas de vida del hombre, aspectos rurales y urbanos, relaciones sociales y su desarrollo; y finalmente la historia: el producto de la acción humana y causa del presente.

Para el estudio regional, los programas del área se centraban en los primeros tres grados bajo los siguientes contenidos: a) Iniciar al niño en la observación sistemática de las cosas de su entorno (primer grado), b) Relacionar todo conocimiento con su mundo inmediato (segundo grado) y, c) Iniciarlo en investigaciones sociales para hacerlo comprender la sociedad donde vive (tercer grado). La idea de estos programas, a lo largo de la primaria son: en primero y segundo se introdujera al alumno al estudio de fenómenos sociales de su entorno inmediato: salón de clases, escuela y comunidad; en tercer y cuarto grados el inicio del estudio de México en su carácter sociológico e histórico; y en quinto y sexto, estudio de la problemática contemporánea y mundial (Merino, 1982, p.318).

En primero y en segundo grado se veían nociones conjuntas de Historia, Geografía y Civismo de una manera simplificada y sencilla. Ha recibido los nombres de *Conocimiento del Medio* o *Libro integrado* y en 2011 recibió el

nombre de *Exploración de la naturaleza y la sociedad*. Por ello, *Hidalgo. La entidad donde vivo* parte desde tercer grado en donde se separan dichas asignaturas, esto quizá se deba porque los niños llegan a una edad y llevan nuevas asignaturas. La ventaja de este modelo unificador se encontraría en el momento de la redacción de las monografías, pues al encontrarse dicho modelo en boga, los contenidos resultarían más completos y no se centrarían únicamente en el estudio de la historia y la geografía, disciplinas principales de las ciencias sociales. No obstante, los contenidos vistos desde esta perspectiva global correrían el riesgo de verse como estudio exploratorio y enciclopédico. Tales programas se mantendrían veinte años después, cuando se decide separar de nueva cuenta a las ciencias sociales para estudiarlas de manera independiente. Otra desavenencia se encontraría en el estudio de lo regional únicamente manifiesta en el estudio de la geografía en primer y segundo grados; los contenidos no mostraban algún indicio sobre los estudios históricos en alguna entidad federativa y mucho menos en la localidad. De esta forma el objetivo a lograr era ubicar al niño dentro de un espacio físico próximo a él para después hacerle comprender mejor su realidad social circundante (González Pedrero, 1982, p.147, 157-158).

Hacia 1993, basado en la monografía estatal como su única fuente de información, fue elaborado *Hidalgo. Historia y Geografía. Tercer grado* cuyos autores fueron los profesores Miguel Ángel González Olguín, Oswaldo Mera Mendoza y Juan Reyes Olvera contando con el apoyo institucional de la Escuela Normal Valle del Mezquital ubicada en Progreso de Obregón. El libro, fue realizado bajo la modalidad de concurso. No obstante, este fue el único libro presentado en el estado de Hidalgo y por tanto éste resultó ganador. A la par del *Libro para el maestro*, se realizó por parte del gobierno del estado y el SNTE sección XV, un cuaderno de apoyo en el cual existen sugerencias didácticas a desarrollar por el docente directamente relacionadas con la historia y geografía hidalguenses.

Conclusión

Todo lo anterior da muestra de los esfuerzos que se realizaron para conjuntar la historia regional con la enseñanza en la educación primaria y de los

antecedentes, vistos desde la política educativa, de cómo surgieron dichos materiales que aún continúan en el imaginario del docente y que incluso han trascendido lo escolar por ser los textos más accesibles para conocer la historia de esta entidad federativa.

Referencias bibliográficas

Arredondo, M. (2006). *La enseñanza de la historia: ¿un campo de batalla?* En Galván L. (Ed.). La formación de una conciencia histórica, enseñanza de la historia en México (1ra ed., pp. 89-107.). México: Academia Mexicana de la Historia.

Cruz, E. (2014, febrero 27). La formación de identidades a través de los libros de texto gratuitos. En *Segundo Congreso Internacional sobre Identidades en Perspectivas Multidisciplinarias.* Simposio efectuado en el Segundo Congreso Internacional sobre Identidades en Perspectivas Multidisciplinarias. Pachuca, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

González, E. (1982). Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto grado de la educación primaria (1959-1971). En González, E. (Ed). *Los libros de texto gratuitos* (1ra ed., pp. 139-222). México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

González, L. (1973). *Invitación a la microhistoria*, (1ra ed.). México: Secretaría de Educación Pública.

________. (1980). *Proyecto de monografías de los estados de la República Mexicana*, México: s/e.

Lazarín, F. (2011). La enseñanza de la historia. Una propuesta para su enseñanza. En *Pensar históricamente los procesos educativos. Segundo encuentro de Historia de la Educación* (1ra ed., pp. 11-25). Pachuca: Gobierno del Estado de Hidalgo, Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

Ley General de Educación y *Artículo 3° constitucional* (1ra ed). (1993). México: Secretaría de Educación Pública.

Loaeza, Soledad (2011). La historia patria en los libros de texto gratuitos y el consenso educativo en México. En Barriga, R. (Ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (1ra ed., pp. 199-219). México: El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Loyo, A. (1996), Las nuevas orientaciones de la política educativa mexicana. En *Las políticas sociales de México en los años noventa* (1ra ed., pp. 393-407). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Plaza y Valdés.

Merino, M. (1982). Los libros de ciencias sociales y los programas de 1972 y 1978. En González, E. (Ed.). *Los libros de texto gratuitos*. (1ra ed., pp. 315-327). México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres, crítica al nuevo federalismo mexicano*, (1ra ed.). México: Siglo xxi.

Torres, V., (2011). Los libros de texto gratuitos y su impacto en la Iglesia y en la derecha mexicana. En Barriga, R. (Ed.). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos* (1ra ed., pp. 179-198). México, El Colegio de México, Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

Vázquez, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*, (2da ed.). México: El Colegio de México.

Villa, L. (2009). *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, (1ra ed.). México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Geografía y Gastronomía del Camino Real de Tierra Adentro: Historia de un maridaje

Donatella OCCHIPINTI
María del Carmen TATAY FERNÁNDEZ
// Facultad de Lenguas y Letras-Universidad Autónoma de Querétaro

Donatella Occhipinti. Licenciada en Filosofía y Letras, especialidad Literatura Inglesa por el Istituto Universitario Orientale de Nápoles, Italia. Maestría en Historia por la Facultad de Filosofía Universidad Autónoma de Querétaro. Imparte el idioma extranjero en las Facultad de Lenguas y Letras y de Filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro. Interés por la historia del viaje y del turismo y literatura de viajes. Colaboradora del Cuerpo Académico Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Lenguas y Culturas de la FLL-UAQ. Miembro de la REDDIEH (Red de Especialistas en la Docencia, Difusión, Investigación y Enseñanza de la Historia). pinti.mx@gmail.com

María del Carmen Tatay Fernández. Licenciada en Geografía e Historia, Especialidad: Antropología Americana, Universidad Complutense de Madrid. Maestría y Candidatura a Doctorado en Antropología por la Universidad de California, Campus Santa Bárbara. Docente de Tiempo Completo en la

Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro, en el área de Historia y Cultura. Profesora de cursos español para extranjeros y conferencias sobre Historia y Cultura Mexicana (Universidad de Oregón y Western Michigan University). Miembro de la REDDIEH y del Cuerpo Académico Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Lenguas y Culturas de la FLL-UAQ. tatayuaq@gmail.com

Resumen // Al abordar la investigación sobre el Camino Real de Tierra Adentro, que se extendía desde la Ciudad de México hasta Santa Fe en Nuevo México, nos encontramos que uno de los puntos claves era la relevancia de la extensa geografía que recorría, los recursos naturales, las influencias culturales de colonizadores y viajeros y la impronta que dejaron en la herencia culinaria derivada de esta interacción, un maridaje histórico de geografía, gastronomía y cultura.

Es por ello que el tema que abordaremos en esta texto es la vinculación, el maridaje, entre la geografía y la gastronomía en diferentes puntos a lo largo de esta ruta colonial que en el 2010 fue declarada por la UNESCO Itinerario Cultural, Patrimonio de la Humanidad. Este enfoque interdisciplinario, que ya hemos adoptado en investigaciones anteriores "La comida de los peregrinos: El Camino de Santiago y la Vía Francigena" (VI REDDIEH 2016), resulta muy productivo desde una perspectiva multidisciplinar al permitirnos abordar temas de geografía, gastronomía, historia y cultura en torno a un mismo eje temático, en este caso El Camino Real de Tierra Adentro.

Palabras claves // Camino Real de Tierra Adentro, gastronomía, geografía, itinerario cultural

En el presente trabajo abordaremos EL vínculo, el maridaje, que existe entre la geografía y la gastronomía del Camino Real de Tierra Adentro como una propuesta para la docencia, difusión e investigación de la historia de esta ruta colonial que a lo largo de su trayectoria recorría amplios territorios del centro y norte de México hasta su destino final: Taos, Nuevo México.

La elección del tema se justifica es que al investigar sobre el Camino Real de Tierra Adentro podemos abarcar una miríada de temas de interés para los docentes y estudiosos de la Historia y disciplinas afines, en particular la Geografía y la Gastronomía, en el contexto de una ruta declarada Patrimonio de la Humanidad como Itinerario Cultural.

Introducción

"El camino fue trazado por los conquistadores para facilitar el comercio, las campañas militares, apoyar la colonización y la evangelización en los vastos terrenos situados al norte del virreinato de la Nueva España,..." (Córdoba, 2013).

El Camino Real de Tierra Adentro, también conocido como El Camino de la Plata y el Camino a Santa Fe, que unía la Ciudad de México con la ciudad de Santa Fe, la capital de Nuevo México y la ciudad española más antigua en el actual territorio de los Estados Unidos, es una de las rutas más antiguas y extensas en América, con sus 2.900 kilómetros. Se consolidó como la gran ruta comercial y de transporte de la Nueva España, partía de la Plaza de Santo Domingo donde estaban situadas la Casa de la Moneda y la Aduana, pilares institucionales de la economía novohispana.

Desde Octubre del año 2000 obtuvo el reconocimiento oficial el trayecto del Camino Real de Tierra Adentro que se interna en los actuales territorios de Texas y Nuevo México (646 kilómetros) en los Estados Unidos, como *National Historical Trail*; en México fue inscrito en la Lista Indicativa Mexicana, en Noviembre de 2001.

El 1° de Agosto de 2010, en la ciudad de Brasilia (Brasil), fue declarado Itinerario Cultural, Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO (Comité del Patrimonio de la Humanidad de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el Camino Real de Tierra Adentro, con 60 sitios registrados en once estados, desde la Ciudad de México hasta Chihuahua (Córdova, 2013).

Entre los sitios ya inscritos en la Lista del Patrimonio Mundial como bienes patrimoniales del Camino Real de Tierra Adentro a lo largo de los 1.400 kilómetros localizados en territorio mexicano, se encuentran 5 centros históricos (Ciudad de México, Querétaro, Guanajuato, San Miguel de Allende y Zacatecas), 13 inmuebles entre templos, conventos, colegios y hospitales, así como 7 pueblos (Pueblo de Pinos y Chalchihuites, en Zacatecas; Pueblo de Nazas, San Pedro del Gallo, Mapimí e Indé, en Durango y Valle de Allende, en Chihuahua (http://ciudadespatrimonio.mx/).

Lista de los Sitios Patrimonio Mundial del Camino Real de Tierra Adentro
Centros históricos de ciudades: Centro Histórico de la Ciudad de México (Patrimonio mundial, 1987). Aculco, Estado de México. Centro Histórico de la ciudad de San Juan del Río, Querétaro. Centro Histórico de la ciudad de Santiago de Querétaro (Patrimonio mundial, 1996). Villa Protectora de San Miguel el Grande y Santuario de Jesús Nazareno de Atotonilco (Patrimonio mundial, 2008). Ciudad histórica de Guanajuato y minas adyacentes (Patrimonio mundial, 1988). Centro histórico de la ciudad de Lagos de Moreno, Jalisco y puente. Conjunto histórico del Pueblo de Ojuelos, Jalisco. Conjunto histórico de la ciudad de Aguascalientes, Aguascalientes. Centro histórico de San Luis Potosí, SLP. Centro histórico de Zacatecas (Patrimonio Mundial, 1993). Conjunto histórico en la ciudad de Sombrerete, Zacatecas. Centro histórico de Durango, Durango.
Pueblos: Pueblo de Pinos, Zac. Conjunto arquitectónico del pueblo de Chalchihuites, Zac. Conjunto arquitectónico del Pueblo de Nazas, Dgo. Pueblo de San Pedro del Gallo, Dgo. Conjunto arquitectónico del pueblo de Mapimí, Dgo. Pueblo de Indé, Dgo. Pueblo de Valle de Allende, Chih.

Templos, conventos, colegios y hospitales:
Antiguo Colegio de San Francisco Javier en Tepotzotlán
Antiguo convento de San Francisco en Tepeji del Río y puente
Antiguo Hospital Real de San Juan de Dios de San Miguel de Allende
Cementerio en Encarnación de Díaz, Jal.
Templo de Nuestra Señora de los Ángeles en el pueblo de Noria de Ángeles
Templo de Nuestra Señora de los Dolores en Villa González Ortega
Antiguo Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe de Propaganda Fide
Templos en el pueblo de Nombre de Dios
Templos en el pueblo de Cuencamé y Cristo de Mapimí
Templo del pueblo de San José de Avino
Templo de San Miguel del pueblo de Villa Ocampo
Templo de San Pantaleón Mártir en el pueblo de Noria de San Pantaleón
Santuario del Santo Niño de Atocha en Plateros

Haciendas:
Antigua Hacienda de Chichimequillas, Qro.
Capilla de la antigua Hacienda de Buenavista, Qro.
Antigua Hacienda de Ciénega de Mata
Antigua Hacienda de Peñuelas
Antigua Hacienda de Cieneguilla
Antigua Hacienda de Pabellón de Hidalgo
Capilla de San Nicolás Tolentino de la antigua Hacienda de San Nicolás de Quijas
Capilla de San Antonio en la antigua Hacienda de Juana Guerra
Antigua Hacienda de San Diego de Navacoyán y Puente del Diablo
Capilla del Refugio de la antigua Hacienda de Cuatillos
Capilla de la antigua Hacienda de La Inmaculada Concepción de Palmitos de Arriba
Capilla de la antigua Hacienda de La Limpia Concepción de Palmitos de Abajo (Huichapan, Hgo.)
Antigua Hacienda de la Limpia Concepción de El Canutillo
Capilla de San Mateo de la antigua Hacienda de La Zarca

Puentes y caminos:
Puente de Atongo
Tramo del Camino Real entre el puente de La Colmena y la antigua Hacienda de La Cañada
Tramo del Camino Real entre Aculco y San Juan del Río
Puente El Fraile
Puente de San Rafael
Puente La Quemada
Puente de Ojuelos
Tramo del Camino Real entre Ojocaliente y Zacatecas
Tramo del Camino Real entre Nazas y San Pedro del Gallo

Otros:
Cueva de Ávalos
Sierra de Órganos
Mina de Ojuela
Cueva de Las Mulas de Molino

Adaptado de Córdova, Rafael G.
Consejero de la Asociación de Amigos del Museo de Arte Popular

Geografía

A continuación esbozaremos una breve reseña sobre el Camino Real de Tierra Adentro poniendo de manifiesto su desarrollo espacio-temporal así como su funcionalidad en diferentes momentos, que pone de manifiesto cómo se puede aprovechar este Itinerario Cultural binacional para analizar la expansión geográfica del México Virreinal, tomando en cuenta sus antecedentes prehispánicos y su desarrollo tras la Independencia de México.

El largo trazado de este Camino es nuestro itinerario con fines didácticos para analizar la geografía física, humana y cultural, enfatizando el transitar de personas y productos, así como la explotación de los recursos naturales (agricultura, ganadería y minería principalmente) y cómo de esta interacción entre el medioambiente, los recursos naturales y los pobladores surge la gastronomía propia de la región, patrimonio inmaterial que nos habla de la impronta que el medio y los habitantes dejaron en sus producciones culinarias y las bebidas típicas del centro y norte de México, fruto de la constante fusión de elementos que es la esencia del Camino Real de Tierra Adentro.

Rafael G. Córdova describe en los siguientes términos los orígenes del Camino: “Desde épocas prehispánicas, el territorio mexicano estuvo interconectado por una importante red de caminos, transitada por tamemes y comerciantes. Esta misma red siguió funcionando hasta conformar los sistemas carreteros del virreinato. Uno de estos caminos era el que los mexicas y los chichimecas usaban para comunicarse...” (2013).

Por ende la ruta colonial integró las antiguas rutas comerciales que ya eran usadas por los indígenas de Aridoamérica y Oasis-América antes de la conquista española, que a su vez unía la capital de la Nueva España, la

antigua Tenochtitlán, con los reales de minas del norte novohispano hasta Santa Fe, su destino final (Pazarán, 2013).

En su trazado como Ruta de la Plata, el Camino Real de Tierra Adentro unía los yacimientos mineros del norte (Guanajuato, San Luís Potosí y Zacatecas) con la capital del virreinato. Por todo ello, esa vía se convirtió en un elemento activo y relevante en la construcción del México moderno, transformando paisajes e incorporando nuevas prácticas sociales y culturales (Muñiz-Montero, s/f).

El Camino Real de Tierra Adentro se extiende por 11 estados de la República Mexicana y 2 de la Unión Americana, Texas y Nuevo México. La ruta que iniciaba su traza en la Ciudad de México comprendía los estados de México, Querétaro, Guanajuato (Reino de México), Jalisco, San Luis Potosí, Aguascalientes, Zacatecas (Reino de Nueva Galicia), Durango y Chihuahua (Reino de Nueva Vizcaya) y las provincias de Texas y Nuevo México hasta Colorado (Saldaña y Sales, 2014, p.8).

Los lugares más relevantes en el proceso de expansión hacia el norte novohispano y los principales centros de población fueron: Aculco (Estado de México); San Juan del Río y Santiago de Querétaro (Querétaro); San Miguel el Grande y Guanajuato (Guanajuato); Lagos de Moreno y Ojuelos (Jalisco); las ciudades de Aguascalientes y San Luis Potosí; Sombrerete y Zacatecas (en el estado de Zacatecas); además de Saltillo (Coahuila), Monterrey, Parras, Durango, Parral, Chihuahua, Paso del Norte, El Paso, Albuquerque y Santa Fe (Rodríguez García, 2013, p.56).

El Camino Real de Tierra Adentro reutilizó y expandió rutas de comercio y transporte, creó nuevos asentamientos que establecieron a su vez contacto con las poblaciones nativas a través de procesos de conquista y pacificación. Como ruta comercial acercaba los productos que necesitaban los reales de minas y los nuevos poblados en la Ruta de la Plata, en el recorrido a la inversa trasladaban los minerales extraídos en las zonas mineras desde el norte a la Ciudad de México, de ahí al puerto de Veracruz donde eran embarcados a España, que a su vez enviaba el mercurio requerido para la explotación de la plata y otros productos para el consumo de los colonizadores españoles.

A medida que se expandía la conquista y la colonización de la región norteña, se ponían en explotación los nuevos yacimientos mineros, surgió un complejo sistema socio-económico, que propició la construcción de ciudades, poblaciones, haciendas, presidios, hospitales, conventos y reales de minas. A

lo largo del camino surgieron posadas que proporcionaban descanso y comida tanto a los viajeros como a los animales; mismos que son conocidos como *parajes* en los territorios de Texas y Nuevo México (Arredondo, 2013).

Entre los siglos XVII y XVIII, se introdujo la agricultura de riego, como instrumento de colonización, junto a la ganadería y a la minería; para ello se construyeron acequias para abastecer de agua la región. Se trasladaron grupos indígenas de otras regiones, tlaxcaltecas, tarascos, otomíes, para apoyar los programas de colonización y evangelización con indios pacíficos frente a apaches y chichimecas (Muñiz-Montero, 2011).

Esta ruta colonial que estuvo vigente de 1598 a 1882, incluso después de la guerra entre México y Estados Unidos (1846-1848), cuando la construcción del ferrocarril de Santa Fe que conectaba El Paso y Chihuahua, vino a sustituir el transporte terrestre en carros y carretas (Rodríguez García, 2013, p.57).

Desde el siglo XX hasta nuestros días, esa misma ruta colonial ha servido para el trazado de nuevas carreteras y autopistas, como la construida en 1960, partiendo desde la Ciudad de México hasta la frontera entre México-Estados Unidos, entre Ciudad Juárez y El Paso, siguiendo el trazado del antiguo Camino Real de Tierra Adentro y en estos días es una de las rutas utilizada por los migrantes en su afán de alcanzar el "sueño americano" (Rodríguez García, 2013, p.55-56; Muñiz-Montero, 2011, p.5).

El Camino Real implicaba el traslado de personas y su cultura: habilidades, tecnologías, organización social, economía, animales, implementos agrícolas; plantas, hierbas, frutales, arvenses y matorrales, que forman parte del paisaje actual del desierto de Norteamérica (Saldaña y Sales, 2014, p.9).

Patrimonio Cultural

Queremos enfatizar la relevancia que tiene la investigación y divulgación del Camino Real de Tierra Adentro al haber sido reconocido como Itinerario Cultural por la UNESCO; este reconocimiento internacional nos obliga como académicos a contribuir a su conocimiento, conservación, difusión y divulgación para proteger y valorar su patrimonio material (los hitos artísticos, históricos, naturales) a lo largo de su geografía, con un total de 60 como tal registrados (ciudades, pueblos, haciendas, colegios, conventos, hospitales,

templos, reales de minas, puentes y caminos, cuevas con pinturas rupestres, áreas naturales). No obstante, existen muchos otros a lo largo de la ruta en peligro de desaparición tanto física como cultural al no haber sido rescatados o reconocidos oficialmente como parte del Camino.

En su obra *Gestión del patrimonio cultural*, Josep Ballart Hernández y Jordi Juan i Tresserras (2010) afirman en su prólogo: "El patrimonio no tiene sentido al margen de la sociedad. Una adecuada gestión del mismo permite devolver el patrimonio que es algo del pasado, a la sociedad del presente para que pueda esta pueda legarlo a la sociedad del futuro".

La función del patrimonio cultural como "herencia colectiva cultural del pasado", siguiendo a estos mismo autores sería la de vincular el pasado "nuestro pasado, el pasado de la comunidad, el pasado de toda la humanidad para conectar y vincular las generaciones del pasado con las del presente, en beneficio de su riqueza cultural y de su sentido de la identidad, para disfrutar de sus valores y a su vez transmitirlos a las generaciones futuras (p.11-12).

En la siguiente sección expondremos el valioso legado gastronómico que se encuentra a lo largo del Camino Real de Tierra Adentro, reconocido como patrimonio inmaterial, el cual se convierte como ocurre con la geografía en un interesante elemento didáctico con el que abordar el maridaje entre recursos naturales y aportaciones culturales para analizar a través de la gastronomía los elementos que se fusionaron en este largo trayecto, del que surgen platillos como las enchiladas y tacos mineros de Guanajuato y San Luís Potosí.

> … pues la plata atrajo a diversos grupos indígenas mexicanos: tlaxcaltecas, otomíes, tonaltecas y mayas; así como europeos: españoles, portugueses, flamencos, franceses, italianos, ingleses y alemanes; pero también de Asia, en su mayoría japoneses y los negros procedentes de África; todo ello propició un mestizaje acelerado (Córdova, 2013).

Gastronomía

El autor más destacado en este campo es Tomás Martínez Saldaña en su investigación "La Herencia Culinaria del Camino Real de Tierra Adentro" pone de

manifiesto las grandes aportaciones de productos y técnicas de preparación que han contribuido a la riqueza culinaria de México, resaltando las aportaciones de los estados localizados en el Camino Real de Tierra Adentro:

> "…la ruta comercial entre la Nueva España y oriente entre los siglos XVI y XIX, denominada la Nao de China o el Galeón de Manila, fue un instrumento privilegiado para intercambiar alimentos y sabores que modificaron el mundo. Ruta que venía desde Manila Filipinas y llegaba hasta Acapulco. Esta riqueza culinaria se distribuía desde Acapulco hasta la ciudad de México y de allí continuó por el Camino Real de Tierra Adentro, la ruta que iba desde la capital del virreinato hasta Santa Fe del Nuevo México. Ruta inaugurada desde el siglo XVI. La riqueza culinaria traída en esa ruta se añadió a la herencia venida de Europa en la flota.
>
> Pero este impacto llegó a un entorno ya rico y abundante de sabores en el México prehispánico. Estas tres fuentes se mezclaron y es allí donde encontramos el origen de nuestra riqueza culinaria. No lo fue todo, el Camino Real añadió sabores nuevos, nuevas especias locales, nuevas grasas, nuevas variedades de fruta. Ahora en el siglo XXI disfrutamos de esa riqueza y se encuentra no solo en lo que fue Mesoamérica sino en los estados norteños de México y en los estados fronterizos de la Unión Americana (Martínez Saldaña, s.f.)

El investigador enfatiza el hecho de que cada poblado por el que atravesaba el Camino Real de Tierra Adentro tenía su sabor característico, pero lo que tenían en común fue el uso de las especias, así como la preparación de guisos que fueran capaces de soportar las altas temperaturas, lo que dio origen a platillos como la carne seca o el chile pasado, adaptándose así al medio ambiente desértico y a su contexto socio-económico (los productos propios de las zonas áridas, los problemas de conservación, la adaptación a las actividades mineras, etc.)

Destacan por su maestría en el arte de deshidratar alimentos, como la carne de res y venado secada al sol, así como los chiles y el maíz cocido. Muchos platillos se basan en un ciclo de deshidratación y rehidratación de sus principales ingredientes. El objetivo era preservar la comida para la época de secas o como reserva durante el invierno.

> "El clima seco llevó al uso de la carne seca y a todo tipo de caldillos condimentados con legumbres deshidratadas, la leche a la producción de quesos. Las uvas a la producción de vinagres para preservar alimentos y hacer conservas como los famosos tornachiles, que trastoran cualquier platillo que tocan" (Martínez Saldaña (s.f.), p.9).

La conservación de los alimentos no resulta un tema menor si se toma en cuenta que durante el Virreinato, en la Nueva España se organizó un sistema para abastecer regularmente las misiones, presidios y ranchos del norte, mediante una caravana de carretas, conocida como *conducta* que partía cada tres años de la ciudad de México con destino a la frontera, cuyo recorrido demoraba seis meses tras la época de lluvias (momentosespañoles.es)

Víctor Fernández Salinas (2013) nos recuerda que los Itinerarios Culturales requieren "velocidades bajas para su uso y disfrute, dado que la mayor parte de ellos responden a un origen de carácter preindustrial, o lo que es lo mismo pre motorizado (p.7), como fue el caso del Camino Real de Tierra Adentro por varios siglos, como queda reflejado en la cita textual que Benjamín Arredondo toma de Cramaussel (2000, p.39):

> Durante toda la época colonial, el Camino Real de Tierra Adentro fue la principal vía de enlace entre la ciudad de México y el septentrión y lo siguió siendo a lo largo del siglo XIX. Esta centenaria ruta sufrió a lo largo del tiempo transformaciones importantes, aunque no siempre, fueron resultado de mejoras en el acondicionamiento de los caminos, sino a factores diversos, como el empleo de distintos sistemas de transporte. Así, por ejemplo, el tránsito de los cerca de 2,500 kilómetros que separaban a la ciudad de México de Santa Fe, que durante la primera mitad del siglo XVII tomaba a los viajeros alrededor de seis meses, gracias a la aparición de los mulares como sistema de transporte, se redujo poco menos de dos siglos después a tan solo cuatro meses y medio, sin que ello significara en realidad ningún progreso substancial en cuanto al estado de la ruta. (Arredondo, 2013, p. 10-12)

Los investigadores Tomás Martínez Saldaña y Jesús Sales Colín describen con estas palabras la fusión de elementos: "El mestizaje cultural entre los ibero-mesoamericanos y los chichimecas, se cristalizó en el manejo de la flora

y fauna de Aridoamérica, como ejemplo están: el mezquite, las cactáceas como el peyote, las agaváceas para la producción de mezcales, las tunas y las nueces, en suma fue el manejo de la flora del desierto proyectada en la gastronomía y la herbolaria, principalmente” (2014, p.12); enriquecido con los ingredientes locales como frutas, legumbres y especias (el orégano, los chiles piquines y las nueces).

En el Camino Real de Tierra Adentro confluían las tradiciones culinarias de Oriente y Occidente. La Nao de la China o Galeón de Manila, que procedía Filipinas y atracaba en el puerto de Acapulco con los productos de Asia, mientras la Nao de Veracruz traía desde España los productos europeos y ambos avanzaban hacia el norte mezclándose con los productos del desierto, propios del mundo prehispánico. En las posadas y mesones del Camino, los viajeros (colonizadores, soldados, misioneros, funcionarios, comerciantes) se servían antojitos y platillos con ingredientes locales y regionales con aquellos traídos de otras tierras.

La gastronomía norteña

Para ilustrar como se produjo este maridaje entre geografía, historia y gastronomía, brevemente mencionaremos los platillos y tradiciones culinarias propias de la cultura norteña que incluye la cocina fronteriza del norte de México y el sur de Estados Unidos (*All Mexican Food* de El Paso y Austin, Texas, con su pan de maíz y la barbacoa o *Mexican and Texan Barbicue*), tal como las describe Tomás Martínez Saldaña: la barbacoa norteña y el asado norteño (que se enchila con una pasta preparada de chile ancho, manteca de puerto, comino y sal), el cabrito regiomontano y la fritada de cabrito (vísceras, sangre, hierbas aromáticas y especias), considerada una herencia tlaxcalteca en el mundo norteño.

Otro platillo, el tamal, originario del centro de México, resultó enriquecido con ingredientes norteños. Martínez Saldaña destaca los de Coahuila y Nuevo León, de masa, manteca de puerco, carne, chile ancho colorado, tomate, comino, pimienta y sal, con hojas de maíz, además de los tamales de dulce y de elote; otros llevan pinole de maíz. En San Luis Potosí llevan

además cecina y polvo de hornear; en Tamaulipas encontramos los tamales “chillan” con 7 variedades de chiles.

Por influencia de los pueblos de cazadores-recolectores chichimecas se mantiene la tradición de los productos deshidratados: granos de elote, orejones de calabazas, tomates, tomatillos, chiles, además de la recolección de algunas flores del desierto como la flor de palma y el palmito.

Garza Guajardo en su obra “Aromas y sabores de Nuevo León, citado por Martínez Saldaña (s.f.), enumera los siguiente platillos tradicionales neoleoneses, casi todos ellos de herencia mesoamericana: caldillo de carne seca, calabacitas de puerco y elote, asado de puerco, sangrita de puerco, fritada de cabrito con comino y orégano, empanadas de calabaza y pinole.

La llegada de los hatos de ganado vacuno, ovino y caprino propiciaron el consumo de carne, leche y queso como parte de la dieta norteña, como se refleja en tradición aún vigente de la carne asada al carbón o a la parrilla. La carne seca se consume en caldillo, en arroz blando, en chile verde o rojo, etc. Es un producto tradicional del norte como la carne de cibolo de donde se sacaba el tasajo que se secaba en el Llano Estancado y se vendía en todo Nuevo México y la Nueva Vizcaya, hasta la moderna carne seca precocida y molida de Chihuahua y Nuevo México. La característica común es el uso de abundantes grasas y especies y en general la ausencia de vegetales frescos.

Mención especial merece la dulcería norteña en la que destaca la producción de dulces de leche de cabra, con nuez y diversas frutas, propias de los pueblos donde existía el riego, como Parras (Coahuila), Bustamante (Nuevo León), San Juan del Río y Nazas (Durango) y Aldama, San Buenaventura y Valle de Allende en la zona de Parral (Chihuahua). Los ingredientes, frutas naturales deshidratadas: el tejocote y la guayaba (de origen americano) y membrillos, duraznos, manzano y perón (europeos), además del piñón rosa y la nuez pecanera.

En las dos tradiciones culinarias norteñas más destacadas, la duranguense y la zacatecana, se encuentran platillos procedentes tanto del centro, gorditas y enchiladas, como del norte, carne seca y chiles. Según Laura B. de Caraza Campos durante la Revolución surgieron las “gordas” con chile y manteca acompañadas de frijoles guisados que preparaban las Adelitas.

En ambos estados los platillos estrella son caldos más elaborados, el caldillo durangueño preparado con carne seca cocida en un caldo con chile

pasado (chile poblano asado, pelado y secado al sol) y el asado de bodas zacatecano, para ocasiones especiales, a base de carne de cerdo frita, bañada en adobo hecho de varios chiles, especias, yerbas de olor, canela y ajo.

Esta breve descripción de algunos de los recetarios más conocidos es un buen espejo en el que se refleja la presencia de animales, especias, frutos y granos, de origen europeo, indígena, asiático y africano que son el crisol que transformó la gastronomía del Camino Real de Tierra Adentro.

Conclusión

La riqueza gastronómica del Norte de México nos remite a un legado histórico que podemos rastrear siguiendo el trazado del Camino Real de Tierra Adentro para analizar los lugares que recorría, los recursos naturales (paisajes, flora y fauna) y los pobladores que aportaron su cultura, sus tradiciones culinarias, sus olores y sabores, una fusión con raíces diversas, la africana, la americana, la asiática y la europea, que en una sola región dejaron huella y cobraron identidad propia, contribuyendo desde sus cocinas a que la comida mexicana fuera declarada el 16 de Noviembre del 2010 Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

Referencias

Arredondo, Benjamín (10/12/2013). *Tratando de cartografiar el Camino Real de Tierra Adentro*. vamonosalbable.blogspot.com. http://vamonosalbable.blogspot.mx/2013/12/tratando-de-cartografiar-el-camino-real.html. Consultado: 03/08/2016

Ballart Hernández, Josep y Jordi Juan i Trescerras (2010). *Gestión del patrimonio cultural*; Ariel Patrimonio, España.

Córdova, Rafael G. (2013). *El Camino Real de Tierra Adentro*. Asociación de Amigos del Museo de Arte Popular, 29 de Mayo, 2013. Consultado: 15/07/2016 http://www.amigosmap.org.mx/2013/05/29/el-camino-real-de-tierra-adentro/

Cosío Villegas, Daniel (2009). *Historia General de México. Colegio de* México, Versión 2000, 2009

De Caraza Campos, Laura B. *Gastronomía de Zacatecas.* En: México Desconocido. http//www.mexicodesconocido.com.mx/gastronomía-de-zacatecas.html

Consultado: 27/02/2016

Fernández Salinas, Víctor (2013). *De dónde y hacia dónde. Perspectivas y premisas para el entendimiento de los itinerarios culturales*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de junio 2013, Vol. XVIII, nº 1028. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1028.htm>. [ISSN 1138-9796]. Consultada en: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1028.htm

INAH (2 de Octubre 2012). *Música Antigua por el Camino Real de Tierra Adentro*. http://inah.gob.mx/en/boletines/2999-musica-antigua-por-el-camino-real-de-tierra-adentro. Consultado: 3/08/2016

Jiménez Gómez, Juan Ricardo (2009). *El Camino Real de Tierra Adentro a su paso por el pueblo de Querétaro y el mercado a finales del siglo XVI y principios del XVII*, p. 261-290. En: *Caminos y mercados de México* Janet Long Towell y Amalia Attolini Lecón (coordinadoras). México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Instituto Nacional de Antropología e Historia. 2009 (Serie Historia General, 23) ISBN 978-607-02-0660-3 Formato: PDF Publicado en línea: 2 diciembre 2011 Disponible en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/ Consultado: 15/07/2016

Martínez Saldaña, Tomás (s.f). *La herencia culinaria del Camino Real de Tierra Adentro*. www.academia.edu/12821856/La_*herencia_culinaria_del_Camino_Real_de_tierra_adentro.* Consultado el 15/07/2016.

Martínez Saldaña, Tomás y Jesús Sales Colín (2014) La riqueza etnobotánica del Camino Real. Revista de Geografía Agrícola, núm. 52-53, enero-diciembre, 2014, pp. 7-20 Universidad Autónoma Chapingo Texcoco, México. En: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=75749284002 Consultado: 8/09/2016

Muñiz-Montero, Isabel (s/f). *Reseña Bibliográfica Martínez, Tomás, Enrique Lamadrid y Jack Loeffler. "El Camino Real de Tierra Adentro*. Colegio de Postgraduados y Mundi-Prensa, México, 2009. En: Agricultura,

Sociedad y Desarrollo, vol. 8, no. 2. Texcoco Mayo/Agosto 2011. En: www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870. Consultado: 11/07/2016

Ortiz Hernán, Sergio (1994). *Caminos y transportes en México,* México, D.F., Fondo de Cultura Económica, Secretaria de Comunicaciones y Transportes.

Pazarán, Patricia (2013). *Camino Real de Tierra Adentro*. Revista Fortuna. http://revistafortuna.com.mx/contenido/2013/11/04/camino-real-de-tierra-adentro/ Consultado: 27/08/2016.

Rangel, Manuel (2011) *El Camino Real de la Plata.* En: http://www.buscadoresdetesoros.net/forum/hallazgos-y-prospecciones/7275-el-camino-real-de-la-plata. Consultado: 27/08/2016.

Rodríguez García, Elsa (2013). *El Camino Real de Tierra Adentro: un sendero recorrido.* Diario de Campo, 2013 Centro INAH Chihuahua.; págs. 55-59 En: http://revistas.inah.gob.mz/index.php/diariodecampo/.../3132 file:///C:/Users/OF/Downloads/3249-5167-1-PB%20.pdf. Consultado: 11/07/2016

Ruíz, Armando (2016) http://www.revistabuenviaje.com/conocemexico/rutas/francisco-villa/francisco-villa-camino-real-tierra-adentro.php. Consultado: 27/08/2016.

Referencias electrónicas

Ciudades Mexicanas Patrimonio Mundial: http://ciudadespatrimonio.mx/ Consultado: 22/08/2016

Gastronomía de Durango. http://www.turimexico.com/estados-de-la-republica-mexicana/durango-mexico/gastronomia-de-durango/ Consultado: 27/09/2016

Museo Nacional del Virreinato: (http://www.virreinato.inah.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=213&Itemid=124) Consultado: 30/06/2016

El Camino Real de Tierra Adentro. http://whc.unesco.org/es/list/1351 Consultado: 30/06/2016

El Camino Real de Tierra Adentro. http://www.xn--momentosespaoles-iub.es/contenido.php?recordID=167 Consultado: 27/09/2016

Innovaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia

Historia: función, enseñanza, diagnóstico y curso con Profesores-Alumnos de la LE-94, UPN-291

José Arturo Jorge SÁNCHEZ DAZA
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291-Tlax.

José Arturo Jorge Sánchez Daza. Arquitecto y Mtro. en Ciencias Sociales, profesor jubilado de la UAP, actualmente profesor en la UPN-291 Tlax., asesorando los cursos de "*Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*", 6to semestre en la LE-94, y de "*Historia de la enseñanza en México I y II*", de la EEB, y otras asignaturas. asdaza51@yahoo.com.mx

Resumen // Se exponen antecedentes históricos, aspectos historiográficos y psicopedagógicos que sustentan y guían el estudio diagnóstico aplicado a Profesores-Alumnos (P-A) de la Licenciatura en Educación (LE-94) y de la Especialización en Educación Básica (EEB), de la UPN, Unidad 291 – Tlax., así como la estructura e implementación de un curso libre para la motivación al interés por la historia y su enseñanza.
Palabras clave // historia, conceptos, enseñanza, diagnóstico.

Introducción

El presente trabajo está dividido en seis apartados: primero, un breve recuento histórico sobre los principales acontecimientos que influyeron en la determinación de los enfoques y funciones (ideológicas, políticas y pedagógicas) de la enseñanza de la historia en la educación primaria, y que, en mayor o menor medida, aún están caracterizándola; segundo y tercero, una puntualización conceptual con relación a las concepciones teóricas (historiográficas y psicopedagógicas) que consideramos necesarias para la comprensión de lo que está ocurriendo en la enseñanza de la historia, y para la construcción de una propuesta; cuarto, presentación de resultados del estudio diagnóstico aplicado a los P-A; quinto, objetivos y contenidos temáticos del curso libre para la motivar el gusto e interés por la historia y su enseñanza; y sexto, resultados de evaluación de dicho curso. Los últimos tres apartados sólo son puntualizaciones generales, por espacio, de lo ya realizado.

1. Aspectos históricos de la enseñanza de la Historia en la Educación Básica en México

Desde hace más de un siglo, la enseñanza de la Historia en México ha sido una asignatura más destinada a la legitimación del poder político, la difusión de la ideología dominante y la consolidación de la "Unidad Nacional"; que a la construcción y reinterpretación del pasado, a la formación de una conciencia social reflexiva y crítica de los educandos y a la resolución de respuestas en función de las necesidades socio-culturales del presente.

La asignatura de historia es incorporada a la instrucción pública en el Distrito federal en 1867; y poco más 20 años después, los Congresos Nacionales de Instrucción (1889-1890 y 1890-1891), le asignan una función ideológica: "amor a la Patria y a la libertad", amor a la paz y al trabajo". (Martínez, 2012)

Y para alcanzar esa función, se publicaron e incorporaron al proceso de enseñanza los textos elaborados por Justo Sierra Méndez ("Los elementos de Historia General"; y el "Catecismo de Historia Patria"), y "la Guía metodológica para la enseñanza de la historia" (1890) de Enrique Rébsamen, cuyo objetivo era la unidad nacional, intelectual y moral del país. (Martínez, S/F)

Para 1908, en la Ley de educación primaria, se ratifica el objetivo de estimular en los educandos "el amor a la patria" y se incorpora el "amor a las instituciones". Esta es la base ideológica que envuelve, hasta nuestros días, la enseñanza de la historia en las escuelas primarias de nuestro país.

A principios del siglo XX, a la enseñanza de la historia en el nivel básico, se le impone un enfoque positivista, particularmente el sostenido por Justo Sierra, que afirmaba que: "La historia debe concentrarse en la fijación de los hechos, en su análisis y en la coordinación de sus caracteres dominantes para verificar la síntesis..." (Ocampo, 2010). Además, Justo Sierra, introduce otro elemento, la reverencia a héroes; pues opinaba que: "no se puede entender la historia de México, sin conocer y valorar la fortaleza y acción sublime de sus héroes, que decidieron el destino histórico del pueblo mexicano." (Ocampo, 2010) Como se puede observar, para él, la historia está determinada por las acciones de los héroes.

En el sexenio del general Álvaro Obregón (1920-1924), se crea la Secretaría de Educación Pública (1921) bajo la dirección de José Vasconcelos; éste, impulsa la gratuidad del material de lectura; y dispone que se editen los libros de texto de las escuelas oficiales y libros clásicos, reeditando la Historia Universal y la Historia Patria de Justo Sierra. (Carmona, 2007)

En el sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se continúa con la edición de los libros de texto de historia patria y se maximiza el objetivo de enseñar historia para consolidar la unidad nacional.

Para seguir fortaleciendo la conciencia nacionalista y el amor a la patria, el presidente José López Portillo, decreta (245) el culto a los símbolos patrios (19 enero 1981), rindiendo honores a la bandera todos los lunes en todos los planteles de enseñanza primaria y secundaria.

Con lo hasta aquí comentado se puede afirmar que la historia que se enseña hasta finales del siglo XX, es la "historia de bronce", siguiendo a González, (1980), que la define como una historia pragmática y reverencial, porque inmortalizar nombres, caudillos, héroes y hechos descontextualizados, y que es la historia preferida de los gobernantes en el poder, para consolidar una política económica y social institucionalizada.

A partir de 1993, se realizó un cambio de la enseñan historia, de áreas de conocimiento a asignaturas específicas, determinando los rasgos del nuevo enfoque de enseñanza:

a. Organización progresiva de los temas de estudio, de lo más cercano y concreto, hacia lo más lejano y general.
b. Desarrollo de nociones temporales.
c. Fortalecimiento del estudio de la Historia en la Formación Cívica.
d. Articulación del estudio de la Historia con el de Geografía.

Y editan nuevos libros de texto gratuitos, buscando pasar del aprendizaje memorístico de fechas, nombres y acontecimientos, a otro que favoreciera la adquisición de conocimientos básicos, y al desarrollo de nociones históricas.

Pero para Florescano (1999), al final del siglo XX, la enseñanza de la historia en la educación básica sigue arrastrando cuatro tipos de problemas, ubicados en los contenidos, los métodos, los profesores y en los alumnos.

Los contenidos no ofrecen a los niños una idea general sobre la formación de su país, no es un apoyo para la formación cívica de los estudiantes, no los capacita para comprender la realidad social y el mundo que los rodea, ni les ofrecerle instrumentos básicos para actuar en el mundo. Por lo contrario, los programas aún están dominados por la idea de una identidad nacional uniforme, como la planteada por Enrique Rébsamen y Justo Sierra, desde finales del siglo XIX.

Los métodos de enseñanza siguen siendo muy tradicionales, haciendo que los niños tengan a esta materia como la más aburrida y la rechacen por ser memorista.

Los profesores están limitados pedagógicamente, y no realizan visitas a museos o lugares históricos; la mayoría no tienen una preparación especializada en los temas históricos, pues están formados en otras especialidades.

Y los alumnos reciben una retahíla de nombres, fechas y acontecimientos que antes que comprender tiene que memorizar; y en consecuencia son envueltos en un ambiente de aburrimiento, apatía y rechazo.

Finalmente, Florescano (1999) concluye que hay una crisis general de la enseñanza de la historia en el sistema educativo mexicano, y que para emprender una reforma rigurosa del sistema educativo se requiere una encuesta exhaustiva y sistemática, que permita elaborar un diagnóstico realista de los problemas que hoy afectan a las tareas educativas.

Esta crisis se caracteriza por el carácter *enciclopédico* de los programas de estudio, saturados de contenidos; estrechez de tiempo para su impartición,

deficiente formación del profesorado, generando la reproducción de prácticas que en lugar de potenciar el desarrollo intelectual y la formación de los estudiantes, los retrasan e incluso lo atrofian.

Esta caracterización analítica de la enseñanza de la historia, en 2007, es ratificada de manera cuantitativa, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en cuya publicación se observa que, de las siete áreas evaluadas a los alumnos de tercer grado de primaria, historia obtiene los peores resultados, el 56 % de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico y sólo 1 % está en el avanzado. El 70 % no puede reconocer a los principales personajes de la Revolución Mexicana, 77 % no distingue medidas del tiempo, mientras 54 % no sabe identificar el descubrimiento de América y apenas 34 % puede distinguir la duración del Porfiriato y los periodos históricos de la Colonia, la consumación de la Independencia y de la Revolución. (Avilés, 2007)

Si bien, en 2011, se aprueba la Reforma Integral de la Educación Básica, en donde a la historia le asignan un valor informativo y formativo de habilidades de investigación, análisis e interpretación de hechos y procesos históricos, dicho cambio no es suficiente para modificar la enseñanza de la historia, pues existen otros factores que aún no han sido atendidos, como la formación de los profesores, en lo relacionado a: qué es la historia, para qué, cómo y qué enseñar, que les permita construir una concepción y visión de su función pedagógica, social, cultural y de identidad. Por ello, a continuación se exponen parte de esos elementos teórico-conceptuales, tanto en el ámbito de la historiografía como en el psicopedagógico.

2. ¿Qué es la Historia, por qué enseñar Historia?

La historia es una continua reconstrucción de hechos en el tiempo y en el espacio, una interpretación del pasado desde el presente. Retomando a Bloch, (1981), "la historia es la ciencia de los hombres en el tiempo", por lo tanto, su objeto de estudio es el hombre (la sociedad, lo humano), en el tiempo; la historia es historia de humanos con objetivos, intenciones e intereses.

Pero la historia no sólo permite comprender el presente a través del pasado, sino también comprender el pasado mediante el presente; esta

interacción entre pasado y presente es lo que se le denomina, función social de la historia. En este ineludible juego, es el ámbito donde los seres humanos adquieren conciencia de la temporalidad, la conciencia de que nuestras vidas se realizan en el tiempo y se modifican con el transcurrir temporal. Por ello, la primera lección del conocimiento histórico es hacernos conscientes de nuestra historicidad y temporalidad. Florescano (1999).

Para Febvre (1974), la historia recoge sistemáticamente, clasificando y reagrupando los hechos pasados, en función de las necesidades presentes. Por ello, la historia aparece como una serie de nuevas lecturas del pasado, llenas de pérdidas y resurrecciones. Por lo tanto, en la historia no existen verdades absolutas, pues la historia es interpretación basada fundamentalmente en investigación.

Dicho en términos de Chesneaux (1981), el pasado es objeto de una construcción e reinterpretación constante, de clasificación y reagrupación de hechos pasados en función de necesidades presentes, en donde la memoria histórica no es neutral, siempre se encuentra en relación (implícita o explícitamente) a intereses sociales, de grupo, clase o nacionalidad; así, cada época de cada grupo social se fabrica mentalmente su representación del pasado histórico, como una serie de nuevas lecturas del pasado, llenas de pérdidas y resurrecciones.

La recuperación del pasado, antes que científica ha sido primordialmente política (Florescano, 2002), una recuperación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelar y obrar sobre el porvenir, para legitimar a las instituciones, discurso, acciones y decisiones de una minoría en el poder, sobre las mayorías ciudadanas.

En relación con ello, Chesneaux (1981), precisa que la historia tiene función social y política, por medio de ella la clase dirigente mantiene su poder; el aparato de Estado trata de controlar el pasado, al nivel de la política práctica y al nivel de la ideología, a la vez, organiza el tiempo pasado y conforma su imagen en función de sus intereses políticos e ideológicos, funda su práctica política, su decisión, sus opiniones, en el pasado, sobre todo en el más reciente; el control del pasado y de la memoria colectiva por el aparato de Estado actúa sobre las fuentes (mutilándolas, censurándolas, deformándolas).

En opinión de Florescano (1999), el conocimiento histórico es indispensable para preparar a los niños y los jóvenes a vivir en sociedad. El conocimiento histórico es conocimiento del ser humano viviendo en sociedad, por ello, es necesario que cada generación sepa actuar en el presente fundada en el conocimiento que le proporciona el análisis de la experiencia pasada. La historia es el saber que da cuenta de las raíces profundas que sostienen las sociedades, las naciones y las culturas.

La historia debe ofrecer una idea general sobre la formación del país y su diversidad cultural; ser un apoyo a la formación cívica de los estudiantes; capacitarlos para comprender la realidad social y el mundo que los rodea, preparar a los jóvenes para pensar y reflexionar autónoma y críticamente; incorporándolos a la vida social y productiva como individuos activos, participativos y creativos. Y también puede comprender la historia personal, del barrio, de la colonia, de la comunidad, regional y nacional, las cuales requieren su construcción y reconstrucción permanentemente.

3. Enfoques constructivistas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia

El constructivismo no es una teoría acabada, sino un conjunto de postulados convergentes, con relación a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, y que en el caso de la historia existen diversas orientaciones teórico-epistemológicas que aquí retomamos con relación a: las dificultades en los niños para el aprendizaje de la historia; cómo enfrentar esas dificultades; qué enseñarles; el rol del profesor; desarrollo de habilidades para el aprendizaje en contexto y estrategias alternativas.

Para Inhelder y Piaget (en Hallan, 1986), existen tres dificultades para el aprendizaje de la historia propias del desarrollo cognitivo de los niños: la temporalidad y la espacialidad, particularmente en la etapa operacional concreta.

Y la tercera dificultad, planteado por Delval (1992), es la que tienen los niños para construir las representaciones del mundo de lo social, propias del desarrollo mental, pues “todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo le resulta difícil de comprender al estar centrado en su perspectiva

inmediata". Por ello considera que el conocimiento del niño va progresando en círculos concéntricos, delo más próximo a lo más lejano.

Pluckrose (1993), afirma que para el estudio de la historia son insuficientes las fechas, acontecimientos y relatos curiosos del pasado; la comprensión de la historia depende de la adquisición de conceptos históricos: tiempo, espacio, continuidad, causa, cambios, etc. Además, habrá que impulsar en los niños la sensibilidad, imaginación, identificación histórica y a conmoverse.

Para formar su representación del mundo social, el niño necesita conocer una serie de hechos, pero éstos, necesitan estar organizados en sistemas desde su contexto presente, y no de manera aislada, por ello, las ciencias sociales deberán de enseñarse en el ambiente social y ayudándolos a entenderlo. Cada aspecto de la vida social puede dar lugar a preguntas, a problemas y la función del profesor es ayudar a que los niños se planteen esos problemas y encuentren vías para entenderlos.

Para ello, el profesor debe diseñar estrategias que contribuyan a la construcción de conceptos y al desarrollo de estas habilidades, y promover la actividad de investigar (preguntar, buscar, descubrir, etc.), a partir de una gama de fuentes y de formular juicios sobre los descubrimientos realizados. (Pluckrose, 1993)

El estudio de los contenidos de historia deben permitir el desarrollo de habilidades intelectuales como la empatía ante agentes históricos; ubicación en el tiempo y el espacio; identificación de antecedentes, causas, consecuencias, interrelaciones entre los procesos políticos y culturales, las transformaciones tecnológicas; ordenación de la información y formulación de juicios propios sobre los fenómenos sociales actuales; estimular en los estudiantes la curiosidad por la historia y el descubrimiento.

Díaz Barriga (2002) considera que las experiencias curriculares de orientación constructivista más exitosas son aquellas que han logrado fomentar la participación crítica de los alumnos, la producción personal (mediante investigaciones documentales, análisis de material de prensa, entre otros), así como los intercambios interpersonales entre docentes y alumnos, y sobre todo, aquellas donde se evalúa no sólo la cantidad de información adquirida, sino la calidad del razonamiento aplicado a situaciones particulares.

La investigación parte de la formulación de preguntas que permite buscar y encontrar respuestas, entonces el pensamiento de los niños

evolucionará más rápidamente si las preguntas son específicas y si se le indican referencias concretas, muy a diferencia de que se les sugiera únicamente que "investiguen".

Domínguez (1986) propone desarrollar la comprensión empática del pasado en los niños, a través de la presentación de problemas a resolver, de información breve de personajes históricos que a los niños les cause asombro, se sientan atraídos por ponerse en el lugar de aquél, para hacer comprender al alumno que no es lícito contemplar el pasado sólo con los ojos del presente.

Martín (1983) sugiere enseñar historia a través de los juegos de simulación, tratando de que los niños reproduzcan de manera simplificada acontecimientos de la vida real, permitiendo a los niños ser los actores de la situación histórica, enfrentándose a la necesidad y compromiso de tomar decisiones y de valorar las consecuencias, lo que contribuiría a la comprensión de conceptos complejos. Por medio de estos juegos se espera que los niños construyan su propio conocimiento en lugar de recibirlo ya elaborado, ya que en los juegos de simulación los alumnos dejan de ser espectadores de la historia y se convierten en ejecutores de la misma, aprendiendo a ponerse en el lugar del otro. Pero para ello, se requiere que el profesor domine los contenidos temáticos.

Para los niños más pequeños, Pluckrose (1993), establece la secuencia de acciones cotidianas (vestirse, bañarse), y su presentación verbalmente, escrita o en dibujo, y la construcción de relato sencillo a partir de imágenes.

De lo hasta aquí expuesto, surgieron las siguientes preguntas: ¿cuál es el enfoque y función de la enseñanza de la historia en P-A que cursan las asignaturas: *Construcción del conocimiento de la historia en la escuela*", 6to semestre en la LE-94, y de "*Historia de la enseñanza en México I y II*", en la UPN-Tlax.?, ¿cuáles son sus principales características didácticas y problemáticas pedagógicas? Para ello, se realizó un muestreo (o estudio-diagnóstico) a dichos P-A, y así poder diseñar y ofrecerles apoyos teóricos y didácticos más acordes a su realidad docente cotidiana.

4. Resultados del diagnóstico

El estudio diagnóstico se desarrolló a través de dos instrumentos metodológicos: una encuesta-cuestionario y observaciones no participantes.

4. 1. Primera parte: encuesta-cuestionario

Se encuestaron a 82 P-A, 52 Mujeres y 30 Hombres, de cinco grupos académicos, cuatro de la LE-94 y uno de la EEB. Todos son profesores activos, pero que no cubren (ante la SEP) el perfil, por ello estudian en UPN.

Su edad promedio es de 30.8 años, todos trabajan entre 6 y 8 horas diarias, y asisten a clases por las tardes (dos días a la semana), lo que significa que no son estudiantes profesionalizados.

92.7 % de los P-A son licenciados o pasantes de 23 distintas licenciaturas (Telesecundaria, Ciencias de la educación, Licenciatura en Intervención Educativa, Preescolar, educación secundaria, y Educación especial, etc.) y 7.3 % sólo terminó el bachillerato. El 54.9 % tienen cinco años y más laborando frente a grupo y el 45.1 menos de cinco años.

Sobre si les gusta o no enseñar Historia, el 49.4 % le gusta poco y el 50.6 % afirma que sí le gusta.

¿Para qué sirve enseñar Historia?, el 81.10 % responden: para "conocer" o "saber", desde "hechos históricos", "acontecimientos relevantes", "fechas", "personajes", "sucesos"; y sólo el 18.90 % señala que: "para entender nuestra vida actual"; "saber por qué nuestro tiempo es así"; "para mejorar nuestro presente"; "valorar el presente y mejorar el futuro"; "reflexionar sucesos pasados y observar cómo intervienen en el presente".

En el cuestionario, se enlistaron (desordenadamente) nueve acontecimientos trascendentales de la historia de México (Independencia, Colonia, Conquista, etc.), solicitándoles ordenarlos, del más antiguo al más contemporáneo, resultando que nadie obtuvo entre siete y nueve aciertos, sólo el 8.54 % alcanzó entre 5 y 6 aciertos, y el 91.46 % se quedó entre 4 a cero aciertos. Se infiere que la mayoría de los P-A no pueden construir la línea del tiempo de esos acontecimientos trascendentes.

Para la ubicación temporal, se formularon dos preguntas: ¿*Con qué presidente se inició el proceso de industrialización en México, y en qué siglo fue*?;

y ¿*En qué año culminó el movimiento de independencia de México*?; Resultando que sólo el 10.98 % sí sabía que el proceso de industrialización en México se inició en el porfiriato a finales del siglo XIX; y sólo el 24.4 % recordaba que el movimiento de Independencia de México culminó en el año de 1821.

Cierto es que se les preguntaron datos, también es cierto que la temporalidad histórica de acontecimientos trascendentales deberían tenerse como conocimiento de cultura general, y más aun siendo profesores activos.

Se formularon dos preguntas para la ubicación espacial, primera: sobre un mapa ubicar tres acontecimientos históricos: "*la zona donde se desarrollo la cultura Olmeca; la zona de la cultura Zapoteca; y el Estado en donde se inició el movimiento de Independencia de México*". Sólo el 13.4 % obtuvo dos y tres aciertos, el 21.9 % obtuvo un acierto y el 65.7 % ningún acierto.

Y la ubicación geográfica de cuatro estados de la república Mexicana ("*Nayarit, Michoacán, Durango y San Luis Potosí"*), únicamente el 8 % alcanzó cuatro y tres aciertos, 36.5 logró dos y un acierto, y el 55.5 % cero aciertos.

Los resultados obtenidos sólo representan un acercamiento, la muestra no es representativa, sólo indicativa de algunas limitaciones de información y formación entre los P-A. Y para ampliar el estudio diagnóstico se aplicaron seis observaciones en el aula.

4. 2. Segunda parte: observaciones no participantes

Se realizaron observaciones a seis P-A (3 hombres, 3 mujeres) de diferentes escuelas del Estado de Tlaxcala, en cuatro niveles escolares, C1 (3ro), C2 (4to), C3 (4to), C4 (5to), C5 (6to), y C6 (6to). Las observaciones fueron no participativas, registrándose la información en una bitácora de observación y en fotografías.

Cinco P-A ocupa alrededor de una hora para la enseñanza de la historia, sólo uno (C5), asignó una hora con 20 minutos.

La información capturada en el trabajo de campo es reagrupada en seis categorías de análisis: a) conceptos históricos, b), material didáctico del profesor, c) material didáctico de los alumnos, d) actividades de aprendizaje e) papel del profesor en el proceso de enseñanza y f) ambientes de aprendizaje.

Conclusiones del diagnóstico

La mayoría de los P-A son titulados o pasantes de 23 diversas licenciaturas que muy poco o nada están vinculadas a la enseñanza de la historia, por lo tanto, los P-A no poseen una formación especializada en temas de historia; y a esto se suma el que no les gusta la enseñanza de la historia y que piensen que su enseña es para que los niños conozcan y sepan acontecimientos del pasado, es decir, conciben una historia sólo para recordar nombres, fechas y datos.

La mayoría de los P-A observados tratan de enseñar categorías históricas (independencia, esclavismo, feudalismo, capitalismo, ilustración, revolución, etc.), pero descontextualizadas, sin partir del presente para resolver preguntas o problemas específicos de los niños.

La mitad de los P-A observados, promueven el aprendizaje de la temporalidad (construcción de la línea del tiempo) y de la espacialidad, pero ninguno aborda la categoría de causalidad, por lo contrario, se privilegia la descripción de hechos y la presentación de nombres (héroes), y fechas.

Con base en lo observado, se puede afirmar que ha disminuido la enseñanza memorística y tradicional, pero de ninguna manera se ha erradicado, pues aún no se ofrece a los niños una idea general sobre la formación de su país, sino sólo datos y acontecimientos aislado, no se busca apoyar su formación cívica a través de la historia, aún no se le capacita para comprender la realidad social y el mundo que los rodea, ni se enseña la historia como instrumentos básicos para actuar en el mundo exterior.

Los P-A, se ven obligados a respetar los programas establecidos por la SEP, los cuales siguen dominados por la idea de una identidad nacional uniforme, y continúan utilizando al libro de texto como la única fuente de información y guía de sus cursos, tanto para los profesores como para sus alumnos. Y con todo ello la enseñanza de la historia siguen hundida en ambiente de aburrimiento, apatía y rechazo. ¿Por dónde iniciar?, cuando la mayoría de maestros fueron formados en esa historia de bronce, y que reproducen, en mayor o menor medida, cuando la mayoría no aprendió historia y lo que "saben" son nombres y épocas perdidas en el tiempo y el espacio. Es por ello que se pensó que, antes de pretender enseñarles historiografía o historia, es necesario motivarlos e interesarlos por la construcción de la historia, y por

ello se formuló un curso libre, en donde no hubiese ninguna presión de ningún tipo para que asistiera el que gustara, por curiosidad o interés.

5. Curso libre para la motivación al interés por la Historia y su enseñanza

Programa

Característica principal: no es obligatorio, ni otorga incentivo curricular alguno.

Objetivo general del curso:

Motivar el interés de los P-A por la Historia como conocimiento social y su enseñanza, a través de diversos temas, materiales (visuales, escritos, táctiles) y estrategias didácticas, partiendo del presente cotidiano hacia el pasado inmediato y remoto.

Objetivos específicos:

a. Despertar el interés por la historia.
b. Marcar la relevancia de los conceptos básicos de la historia para su enseñanza-aprendizaje: temporalidad, espacialidad, causalidad, cambios, etc.
c. Mostrar la importancia de la relación temporal y espacial del presente con el pasado, partiendo de las necesidades, intereses y problemáticas del presente.
d. Presentar la construcción de ejemplos temáticos partiendo de lo cotidiano y contextual.
e. Inducir a informarse para aprender y enseñar historia, visualizando a la investigación como principal medio.
f. Revalorar los recursos didácticos básicos: dicción, modulación de voz, expresión corporal y facial, para motivar.
g. Sugerir estrategias y materiales didácticos (visuales, táctiles, impresos), visitas a museos, zonas arqueológicas, históricas, etc.

h. Inducir a la reflexión autocrítica de su práctica docente.
i. Señalar el valor de la historia para el enriquecimiento de la identidad cultural y humanización.

Contenidos temáticos

1. Aplicación de encuesta diagnóstico
2. Presentación argumentada sobre: ¿qué es y para qué enseñar Historia?
3. Construcción de la línea del tiempo
4. “Historia de la plancha”
5. “Historia de la bicicleta”
6. “El trabajo”, como tema en la pintura de diversas épocas
7. Secuencia cronológica de las etapas plásticas de Pablo Picasso
8. Origen y evolución de la escritura en el mundo y en México
9. Fósiles prehistóricos y objetos(de barro) prehispánicos”
10. Cronologías y características de las monedas en México
11. Origen y desarrollo del Comic en México
12. Importancia de las zonas arqueológicas y la previa investigación para ello
13. Visita guiada a la zona arqueológica de Teotihuacán
14. Visita guiada al Museo Nacional de Antropología e Historia en la ciudad de México (tres salas: Teotihuacán, Mayas y Mexicas)
15. Visita guiada al centro histórico de la ciudad de Puebla
16. Historia de México a través de la pintura muralista
17. Visita guiada a edificios con murales en la ciudad de México
18. Historia del derramamiento del petróleo en el mar
19. “El cataclismo de Demócrito”, de Gabriel García Márquez; “El niño cinco mil millones”, de Mario Benedetti
20. Rock e historia (video-conferencia)

Estructura didáctica de las sesiones

Las exposiciones están a cargo del ponente, con una duración de 1 hora cada sesión, se concatenan voz, imágenes (diapositivas) y contenido temático, y

en los casos específicos con la asistencia de objetos táctiles. Además, se presentan dos tipos de instrumentos, el primero, un cuestionario sobre el tema en cuestión, para que los P-A se lleven por escrito información relevante, y el segundo, para evaluar cada sesión.

6. Evaluación de los objetivos del curso libre

Mecanismos de evaluación

Se evaluaron los objetivos específicos del curso, a través de cuestionarios (al final de cada sesión), en donde los P-A escribieron sus opiniones y sugerencias sobre la claridad del tema, contenido, exposición (coherencia), materiales visuales, materiales físico-táctiles y estrategias didácticas, etc. Y otro elemento de evaluación que se retomó fueron los correos electrónicos enviados por 18 P-A, al final de todo el curso, con comentarios y evidencias de cómo el curso los está influyendo en su práctica docente.

De los 46 P-A, interesados en el curso, el 76 % asistió a todas las actividades del curso, y el restante 24 % tuvo de 1 a 4 inasistencias.

En ocho sesiones se les preguntó: ¿Cuánto te interesó el tema de la sesión?, las respuestas se mantuvieron en un porcentaje alto (mucho), que oscila entre un 82.6 % y un 97.8%. El interés en las primeras dos sesiones fue de 83 %, ascendiendo a su máximo a 97 % (Tercera y cuarta sesión), en donde las exposiciones fueron apoyadas con materiales físicos táctiles (monedas, fósiles, objetos de barro prehispánicos), y después disminuyó a 84 % (sexta sesión), pero volvió a ascender en las séptima y octava, con 95 y 92 %, respectivamente.

En cada instrumento se les formuló una pregunta abierta, en donde los P-A: escribieron sus comentarios y sugerencias sobre cada sesión. Pese a la diversidad de ideas obtenidas, se pudieron sistematizar en cinco categorías: 1) componentes didácticos del curso; 2) lo que señalan haber aprendido, 3) lo que logró el curso; 4) autocríticas, y 5) sugerencias y solicitudes.

En lo referente a los correos electrónicos de dieciocho P-A, y de su análisis, resultó la construcción e interpretación de tres categorías: 1) Aspectos que retoman directamente del curso, 2) Visión crítica de la enseñanza de

la historia y 3) Estrategias para la enseñanza de la Historia. Estas categorías evalúan los objetivos d), g) y h).

Conclusión del curso

Si se alcanzó a despertar el interés por la historia (en tanto respuesta a preguntas concretas al pasado, desde el presente y la cotidianeidad, como una construcción e interpretación de acontecimientos y búsqueda de causalidades en una temporalidad, espacialidad siempre contextualizadas); a valorar las categorías básicas de la historia para su enseñanza y comprensión; a revalorar el papel de la investigación para la enseñanza-aprendizaje de la historia (para profesor y alumnos); la visita a museos, zonas arqueológicas e históricas; el papel motivador de los recursos didácticos básicos: dicción, modulación de voz, expresión corporal y facial y se aportaron elementos para el diseño de estrategias didácticas.

Bibliografía consultada

Avilés, Karina (2007). Escaso aprendizaje de historia entre niños de tercero de primaria. Periódico *la Jornada*. http://www.jornada.unam.mx/2007/08/07/index.php?section=sociedad&article=039n1soc

Bloch, Mac (1981). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Décima reimpresión. 1952, primera edición en español.

Carmona Dávila, Doralicia (2007). *Es creada la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito, como dependencia de la Secretaría de Educación Pública*. México: INEP.

http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/2/12021959.html

Chesneaux, Jean (1981) ¿Hacemos tabla rasa del pasado? México: Siglo XXI.

Delval, Juan (1992). La construcción de las nociones sociales. En *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México: Paidós.

Díaz Barriga, Frida, 2002 "*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*". México: Editorial Mcgraw-hill.

Domínguez, Jesús (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. En *Infancia y aprendizaje*. No. 34.

Febvre, Lucien (1974). *Combates por la historia*. México: Ariel.

Florescano, Enrique, (1999). Para qué enseñar la historia. *NEXOS*, 1-V-1999. http://www.nexos.com.mx/?p=9250

Florescano, Enrique (2002). Miserias y deformaciones de la enseñanza de la historia", México: Periódico "*La Jornada*", 14 febrero

González y González, Luis (1980). De la múltiple utilización de la historia. En Pereyra, Carlos et al. ¿Historia para qué?, México: Siglo XXI.

Hallan, Roy (1986). Piaget y la enseñanza de la historia. En Coll, César (compilador). *Psicología genética y aprendizaje*. México: Siglo XXI.

Latapí Sarré, Pablo. (1975) Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975) *Comercio Exterior*. http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf

Martín, Elena (1983). Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico. En *Infancia y aprendizaje*, No. 24

Martínez García, Carlos. (2012) *Cultivar la memoria*". México: La Jornada: http://www.jornada.unam.mx/2012/10/03/opinion/026a1pol

Martínez Moctezuma, Lucía, S/F. *Los libros de texto en el tiempo*. Morelos: Instituto de Ciencias de la Educación. UAEM. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_29.htm

Ocampo López, Javier. (2010): "Justo Sierra el maestro de América. Fundador de la Universidad Nacional de México", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No 15, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://www.redalyc.org/pdf/869/86918064002.pdf

Pluckrose, Henry (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, España: Morata.

La transformación visible de la educación: Accesibilidad, flexibilidad y conectividad

Mónica Alejandra NAVAS LORA
// Universidad Pontificia Javieriana

Mónica Alejandra Navas Lora. Magister en educación Universidad Pontificia Javeriana. Docente Secretaría de Educación de Bogotá, IED Virginia Gutiérrez de Pineda. monyknl@yahoo.com

Resumen // El proyecto IdentificARTE es fruto del ejercicio de cuestionar, reevaluar y modificar la práctica educativa que se proponía en las clases de ciencias sociales del Institución Educativa Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda en los ciclos III al V,[1] a través de la implementación de herramientas tecnológicas que le posibiliten a los estudiantes de esta institución enriquecer y fortalecer su entorno personal de aprendizaje. En este marco, el desarrollo de competencias y habilidades curriculares, comunicativas y ciudadanas, se da por medio de la elaboración y difusión activa de material audiovisual, el cual recoge el proceso de reflexión de las temáticas históricas abordadas en el aula. Proceso que se amplía con la discusión crítica entre pares sobre estos contenidos a través de la Red. Dicha propuesta vincula la música, el teatro, el video, la Internet y el cine como insumos efectivos para reorganizar las dinámicas educativas, en pro de visibilizarlos como grupo capaz de actuar en colectivo y de modificar las condiciones desfavorables de su entorno con la intermediación del conocimiento para su beneficio.

Palabras Claves // Pedagogía, Innovación, TIC, Entorno Personal de Aprendizaje.

[1] La reorganización curricular por ciclos es una propuesta pedagógica de la educación básica y media de la Secretaria de Educación de Bogotá que busca que el diseño de los contenidos pedagógicos responda no solo al proceso evolutivo de los estudiantes si no a la interconexión de las disciplinas.

Introducción

"La ignorancia absoluta no es el mayor de los males ni el más Temible, una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor"
Platón

Las relaciones entre opresores y oprimidos siempre han estado presentes en la historia evolutiva humana y todas ellas han sido vivenciadas en emociones como el miedo, la ansiedad, o la ira; todas comunes a nuestra realidad como mortales, pero ante esta zozobra constante siempre nos acompaña al final del túnel la esperanza, ella siempre cálida, amable y llamativa para los corazones sin fe, reaparece en los ámbitos tecnológicos y digitales como la reconstrucción de una trama que nace en la profundidad de las entrañas dolidas, y que se traduce en un espacio virtual con un mensaje de dolor, de injusticia, de humillación, que espera encontrar en ella un eco de la verdadera esencia humana, de la cual nace el debate esperanzador del colectivo social.

Los entornos virtuales nos consolidaron como emisores y receptores de miles de mensajes, convencidos de que este es el camino hacia la redención de las clases oprimidas, y aquí los interrogantes son múltiples ¿Qué se considera válido o relevante de ser mediatizado? y ¿Quiénes tienen poder para difundir o resignificar un contenido mediado? Al parecer son los mismos de siempre, sujetos que ostentan poder y económicamente son dueños de los medios de producción y comunicación, es decir son dueños del discurso público. No obstante creemos, que la tensión entre poder y resistencia que permite el ciberespacio en su dinámica de pluralidad, modifica las realidades problémicas en razón de que todos podemos escuchar y ser escuchados en la Web.

Por ello, los movimientos sociales como fenómeno de oposición nacientes en la Internet sobresalen por su perfil participativo, representativo y entusiasta. Apuesta ideológica de carácter masivo, que modifica las maneras de interactuar de un colectivo, sus prácticas de comunicación y de los procesos que nos identifican como seres humanos. Esta revolución no solo compete a la teoría de la información, sino que apela a la pedagogía y la escuela porque las formas de comunicar son evidencia directa de cambios cognoscitivos de

los procesos de aprendizaje, y por ende; se convierte en reto de la educación para con las generaciones venideras.

El tránsito de educar sobre el ciberespacio se da en medio de una multiplicidad de emociones, una de ellas que al parecer ejerce más presión, es el miedo; con ella es imposible desafiar al poder para las masas; verbigracia es lo vivido por los colombianos alrededor de múltiples vicisitudes sociales como: la pobreza, la marginalidad, el conflicto armado, el desempleo, entre otras; situaciones que obligan a sus espectadores a indagar por lo que es realmente importante para un colectivo social.

En ese orden, la propuesta pedagógica aquí expuesta se cuestionó por dos aspectos: ¿Qué hace que las herramientas tecnológicas sean aptas para dinamizar los procesos educativos? y ¿Cómo adaptar una propuesta de aprendizaje de las ciencias sociales que vincule la música, el teatro, el cine y la Internet?, interrogantes que posibilitan identificar ciertos preceptos básicos del uso de dichos artefactos culturales. Características importantes que giran alrededor de cuatro aspectos significativos y que sirven de fundamento en los entornos de aprendizaje para reorganizar las dinámicas educativas, aprovechando el cambiante proceso comunicativo que vivimos en el presente. Estos principios son: la condición múltiple de los recursos, los espacios que posee la Web, la participación activa de los sujetos a través de discursos que reivindican sus derechos; y el carácter distintivo, masivo e integral de las ideas que circula en la Internet los cuales pueden ser espejo de las posiciones de una comunidad particular.

Por lo anterior, el proyecto pedagógico IdentificARTE, pretende que los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda en los ciclo 3 al 5, puedan desde la historia, la geografía y la ética, crear un espacio más allá de la frontera física del colegio, por su proximidad a las TIC y en general de todos los procesos comunicativos que se dan en este medio, con el objeto de visibilizarlos como grupo capaz de actuar en colectivo y de modificar las condiciones desfavorables de su entorno con la mediación de la educación.

Los contextos históricos combustible del pensamiento y la reflexión humana

Los contextos históricos son el insumo que usan las tecnologías de la información y la comunicación para crear el "hábitat" donde se funden los movimientos sociales del presente siglo, no solo por lo que significa el instrumento en sí mismo, ya que este por sí solo no genera ningún cambio significativo, sino que usado de manera adecuada permite un espacio donde la comunicación se convierte en algo positivo a través de redes interactivas a gran escala, de ahí que se puede aproximar al: cómo se vive y cómo se actúa ante las diversas realidades socioculturales que atraviesan las masas a lo largo y ancho del mundo.

El proyecto en este marco, vincula las tecnologías aplicadas a la vida real en la elaboración de material audiovisual que es la evidencia de los procesos de reflexión de las temáticas abordadas en el aula. Productos que modifican el PLE: Entorno Personal de Aprendizaje del estudiante,[2] quien no solo se hace partícipe de una parte del proceso educativo sino que trata de tomarlo en su totalidad y difundirlo en los espacios virtuales, ejercicio que se amplía con la discusión en sentido crítico de todos los que intervienen en la Red.

Lo interesante del proceso es el develar para el otro una situación problémica que lo lleve a cuestionarse. El resultado es entonces, la elaboración y puesta en escena de materiales audiovisuales de las discusiones dadas en clase, que en la Web adquieren magnitudes masivas, globales, atemporales y virales, que resignifican sus procesos de aprendizaje y afianzan su sentido de colectividad que opina y se expresa, que supera miedos para construir esperanza. Demostrando que la indignación por los oprimidos sea el corazón de su autonomía, latiendo alrededor de diversas situaciones de sufrimiento y de injusticia, con la ilusión de que sean ellos los que construyan proyectos para una cultura de libertad personal desde el ámbito educativo.

[2] Entiéndase por PLE en términos Jordi Adell como el conjunto de elementos, recursos, actividades, fuentes de información utilizados para la gestión del aprendizaje personal.

Aplicabilidad real de las TIC en el contexto social: ¿un proceso lento pero seguro?

Aprovechando al auge de los procesos comunicativos que al darse en menor tiempo y con mayor posibilidad de impacto, es indiscutible la urgencia por observar, reflexionar y actuar en pro de la renovación de los paradigmas educativos. La aplicabilidad real de las TIC en el aula, es una posibilidad que se concreta en el proyecto IdentificARTE, propuesta alternativa y pertinente que le apunta a la construcción de su historia personal de vida, a sus valores y aprendizajes construyendo identidad en los estudiantes a través de la vinculación de los medios humanos y tecnológicos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los jóvenes en este proceso tratan de acceder al conocimiento con un compromiso: el de mejorar su bienestar personal con creatividad y liderazgo.

El reto para las iniciativas educativas postmodernas dicen algunos expertos, radican especialmente en las limitantes dependientes del subdesarrollo y de las debilidades que esta traen a las regiones que la padecen. Punto vista que puede ser relativo, ya que se evidencian algunas presiones del sector industrial por mejorar los sistemas educativos pero vistos siempre desde su perspectiva de ganancia. Es por ello que se debe establecer algunos ejes de trabajo, o mejor aún plantear algunos interrogantes, ¿Cuáles serán los retos para la naciente sociedad, y cuáles son los conocimientos a los que debemos llegar para mejorar la calidad de la educación de los niños y jóvenes? Y más aún, determinar ¿Cuáles son las estrategias que modifiquen las maneras en que aprendemos, enseñamos y evaluamos en la escuela? Son el punto neurálgico de la discusión.

Alrededor de estas preguntas, se hace posible construir una ruta encaminada a la vinculación de las TIC y los procesos de enseñanza aprendizaje, lo cual supone una innovación y una mejora en la calidad educativa. Es lo ideal, pero ¿Cómo hacerlo?, inicialmente se vislumbra como paso obligado la revisión y la realimentación del currículo como pieza clave, repensándose los espacios en los que interactúa la comunidad educativa como proclives a la interacción mediados por las tecnologías, con la salvedad que no son la posesión de los artefactos, sino el usos de los elementos digitales y virtuales los que modifican la práctica creando nuevas formas para aprehender,

aprender y reaprender. Ejemplo de lo anterior lo encontramos en palabras de Zubiría (2001):

> …presuponer que el niño o el joven por sí mismo debe tener la necesidad y el deseo de saber, de preguntarse, de reflexionar y cacharrear con ideas… para esto la escuela debe actuar de manera clara y deliberada ya que desafortunadamente el interés por el conocimiento no crece "silvestre" y por lo tanto debería sembrarlo, cuidarlo, podarlo y orientarlo para que se desarrolle frondoso… (p.140).

En ese sentido, la innovación en los procesos educativos por medio de una estructura como las TIC, consiste en abrir un canal más creativo, que pueda efectivamente cambiar las diferentes formas en las que se accede a la información para a su vez, permitir la producción de conocimiento personal a través del pensamiento colectivo puesto al servicio de la dignidad humana. Es aquí, necesario la creación de un currículo flexible que impulse el aula en sus diferentes contextos en un marco virtual, que se traduzca en niños y jóvenes usuarios activos, constructivos, colaborativos y reflexivos que empleen dichas competencias en la dignificación de su vida y la de su comunidad.

El proceso visible en la enseñanza de las ciencias sociales

En los diversos espacios pedagógicos, siempre ha existido el debate sobre el cómo se puede aprender y cuáles son los espacios propicios para hacerlo. La réplica suele centrarse en la incidencia del dónde y del con qué. En esta perspectiva, el concepto de Entorno Personal de Aprendizaje es un faro que da luces al proceso que vive la educación hoy, tristemente permeado por el proyecto globalizador y capitalista del sistema económico.

A lo largo de la historia se registra evidencia de los PLE desde las hordas o tribus que adquirían su conocimiento alrededor de su dinámica familiar, donde la explicación mítica del universo y sus fenómenos es superada por la aparición del conocimiento letrado. Transito del saber verbal al escrito, que implica ir más allá de la figura del chaman o anciano en el que reposa y difunde la tradición de un pueblo. Ahora es necesario aleccionarse para acceder al

tejido epistémico, donde el profesor o maestro ayuda a develar los misterios de lo escrito. Imperando una visión donde el conocimiento es para algunos y no para todos, situación educativa que se extendió por más de 20 siglos.

La educación, en la presente era global pretende acceder al bagaje colectivo de saberes a través de una cuestión mediática, solo evaluando dicho proceso en términos de accesibilidad, y conectividad, más no desde los contenidos que deben ser resignificados, difundidos y transformados más allá del espacio físico material. En esta globalización del conocimiento, la multiplicación, diversificación y colectivización de la información, da cuenta de la realimentación que los individuos hacen de las ideas envueltas en lo que se percibe como una tejido, pero que parte de una realidad individual.

A primera vista esto es extraordinario, como anillo al dedo para quien persigue espacios educativos innovadores, que unifiquen o tal vez agrupen las intenciones didácticas que contribuyan a crear un aprendizaje a través de la lectura crítica de la información, en un aprender haciendo y resolviendo y actitud que debería mantenerse a lo largo de la vida.

Por lo anterior, el proceso de innovación educativa que se desprende de la propuesta IdentificARTE exige tomar como referencia entornos de aprendizaje como la casa, el barrio, el colegio y el ciberespacio, en donde se interactúa a diario y que responde a los intereses directos de los niños y jóvenes mediante la música, el teatro, el cine y la Internet, como canales efectivos de comunicación y de interacción. En estos términos, los conocimientos construidos tienen como base los pre-saberes de los estudiantes, y que en una relación conjunta con los otros, se constituyen en un entramado cognoscitivo de valor.

Los elementos tecnológicos reúnen y articulan piezas del pensamiento histórico para concretar las fantasías que produce el cerebro humano, no solo en lo individual sino a partir de la construcción grupal. El énfasis entonces, se ubica en ¿Cómo aprenden los niños y jóvenes articulando los contextos históricos y los conocimientos tecnológicos?, y su respuesta recae en la importancia de los entornos personales de aprendizaje, ya que, en este espacio se conciben el conocimiento como tejido, como proceso colectivo y abierto que va de lo tecnológico a lo pedagógico y viceversa.

Dicha situación se hace posible en esta iniciativa educativa creando un ámbito “tecno pedagógico”, que ha permitido sacar el mejor partido de las

innegables posibilidades que ofrece la conexión entre las TIC y los entornos personales de aprendizaje en los conocimientos emergentes de los niños y jóvenes vinculados a temáticas relacionadas a las ciencias sociales como lo son la historia, la geografía y los valores éticos del ser humano.

Es de aclararse, que los entornos de aprendizaje complejizados por ambientes tecnológicos solo son efectivos, si se logra que los aportes individuales puedan constituirse como conocimiento colectivo, cambio paradigmático que debe elevar la calidad de la educación solo si hace un uso adecuado de las TIC. Los caminos cibernéticos exigen capacitación de los docentes para que las TIC no sean vistas como mera herramienta instruccional dentro del sistema educativo sino que deben ser parte activa de los seres humanos que interactúan en ellas, es crear un nuevo modelo socio-tecnológico aplicable y urgente para todos.

Pero ¿Cómo aprenden las personas cuando usan eficientemente las tecnologías que tienen a su alcance? Adell y Castañeda (2010) al respecto propone el concepto del PLEs: "conjunto de herramientas, fuentes de información conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (p. 15). A simple vista, con este concepto se podría contestar que cualquier individuo puede aprender, pero es posible llegar a tener certeza de que existen unas cualidades específicas para aprender: diseño de estrategias, procesos y experiencias que se generan en determinados espacios con los que se interactúa, y que están vinculadas a un entorno.

Los primeros componentes de los entornos personales de aprendizaje se conocen por fuentes documentales (libros), que al traducirlas en experiencias se consideraron como verdaderos "manantiales de conocimiento", contenidos que se modificaron no sólo con la mera lectura y relectura, sino que prosperaron a medida que se especializó la búsqueda de la información. La interacción del hombre con los textos revalúa lo dicho y da pie a la consolidación de un conocimiento nuevo a través del ejercicio de releer, reflexionar y escribir y reescribir un saber.

En resumen, ahora podemos hacernos una idea en nuestra mente de lo gigantesco que esto puede ser para el conocimiento de la humanidad. Lo anterior, nos lleva a pensar que la interacción de un conocimiento con las herramientas tecnológicas adecuadas puede ser un soporte más poderoso que el papel, esto implica entornos de aprendizaje más variados y flexibles

con procesos que reestructuran el conocimiento que recrean y que ahora no tiene un limitante físico.

Observando el grado de importancia de investigaciones planteadas por autores como Adell y Castañeda (2013), en donde se resalta como misión principal en los educadores la tarea invaluable de buscar y apreciar los entornos personales de aprendizaje, estos vistos como una propuesta para disponer a los maestros a autoenseñarse, no solo a ellos; sino a las instituciones las cuales deben responder a la dinámica de reevaluar los contenidos dejando de ser cerrados e inamovibles para ser más flexibles. El ideal es organizar lo que se enseña con unos objetivos claros, y no solo teniendo en cuenta los resultados de la vinculación de las herramientas tecnológicas.

La educación en competencias digitales: el paso que se debe dar

Recopilar los resultados de la vinculación y uso de las TIC como herramienta de innovación educativa en la propuesta IdentificARTE, tuvo como foco describir cómo la implementación de recursos tecnológicos son un indicador de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Marco integral de referencia, que ayudó a determinar cuáles son los elementos de los cuales dependen la integración de las TIC en el aula. Para entender el proyecto IdentificARTE de manera particular es necesario subrayar tres aspectos: la formación y capacitación del personal docente, los recursos tecnológicos con los que dispone la institución educativa; y por último, la disposición y la capacidad de los niños para interactuar con las herramientas que ofrecían las TIC para las clases.

Los factores antes mencionados se dieron en un sondeo preliminar que permitió reconocer oportunidades para el fortalecimiento del rol tecnológico en la escuela, esta realidad motivó a docentes y estudiantes a la autoformación, a la indagación de contenidos y la revisión de experiencias similares.

Es así, que el insumo fundamental del proyecto IdentificARTE lo constituyó la energía de los jóvenes para soñar, experimentar y crear, lo que hizo posible la frase que más adelante se constituye en slogan del proyecto "Porque imaginarlo si puedes crearlo", a esto se le suma el liderazgo y autogestión

del equipo institucional que conformó una propuesta integral que se traduce en cinco etapas.

Etapa I. Audio-reflexiones: etapa nace en el año 2002 en la Institución Educativa Distrital Tom Adams en la clase de ética y valores, cátedra que tomo la música y sus géneros para analizar situaciones conflictivas del colegio, el barrio, la localidad, la ciudad, el país o el mundo evidenciados en sus letras. Actividad fue creciendo y realimentada con las propuestas de canciones de los estudiantes, no solo se escuchaba las canciones como forma de animar y de hacer la introducción de los temas, también se entregaban las canciones impresas para analizar los textos desde cuatro perspectivas: (anexo 1):

- Sentidos: identificar las imágenes o descripciones desde lo visual-táctil-auditivo-olfativo y que permiten reconocer la perspectiva del mundo del cantautor.
- Problemática: Reconocer las situaciones problemáticas que contiene cada canción, además de argumentar porque dichas situaciones deben ser entendidas como conflictos a solucionar o resolver.
- Relación con los derechos humanos: Establecer la relación entre derechos humanos y sus artículos, con las situaciones presentadas musicalmente.
- Dibujo: Representar gráficamente su reflexión sobre una posible solución al problema planteado.

Etapa II dígalo escuchando: esta segunda etapa responde a una actividad titulada “de conexión” puesto que recoge el proceso de acercamiento a la realidad llevado en la primera etapa con un énfasis en el trabajo en equipo. En ella se compite por determinar y desentrañar una situación problémica de una pista musical, adicional a ello, el grupo registra sus reflexiones por medio del dibujo y el texto escrito vinculando competencias transversales a lo curricular, a lo comunicativo y a lo ciudadano tales como: interpretar dinámicas sociales e históricas; sus génesis e impacto; argumentar sus planteamientos y posiciones desde la producción de diversos tipos de textos (orales, escritos, gráficos etc.); y proponer formas de solución desde el trabajo colaborativo y la puesta en escena de los conocimientos adquiridos.

Etapa III musidramas: En esta etapa los niños y jóvenes toman una canción que evidencie una problemática social, y mientras suena el audio los jóvenes proceden a dramatizarla, usando para su representación material reciclable y reutilizable. La escenificación se organiza de acuerdo al grado o ciclo al que pertenece el estudiante, es decir; que si se encuentran en grado 6° y 7° (ciclo III de la educación básica) se hacen al interior del colegio, al contrario de los jóvenes 8° y 9 (ciclo IV de la educación básica), o 10° y 11° (ciclo V Educación Media) se pueden realizar en espacios exteriores. Proceso que implica un trajinar diario en la clase y que permite asumir como aula otros espacios y superar el cruce las fronteras institucionales.

Las expresiones artísticas que los estudiantes debían registrar al finalizar esta etapa se conforma una galería y videotk de uso comunitario y que los ventajas de la Web en material de divulgación global. (Anexo 2)

Etapa IV. video foros: Este segmento permite acercar a los estudiantes a la historia a través del cine, se programa desde el inicio de año las películas por grado de acuerdo a las temáticas de las asignaturas, además se planteó desde el año 2016 un club de cine de asistencia libre realizado el último miércoles de cada mes en el centro comercial más cercano a la institución educativa: Espacio que vinculo a los padres familia en esta actividad escolar a través de la interacción en los video foros organizados para y con los estudiantes. (Anexo 3)

Etapa V. conocer y reconocer los espacios virtuales: Etapa que se concibe como eco del trabajo colaborativo que se promueve en el aula con el desarrollo y diseño de un blog y de un grupo de Facebook. Herramientas interactivas que permiten la difusión de sus productos audiovisuales y que en la Web 2.0 hacen posible la reflexión e intercambio de posturas con lectores de todas las latitudes del mundo.

Etapa VI. Sistematización y divulgación de la propuesta: para comprender la transformación dada por el proyecto se propuso como etapa final la sistematización y divulgación de la propuesta en espacios académicos donde pueda ser enriquecida y válida por pares, es así, que la elaboración de documentos de la misma y su exposición en espacios de reflexión pedagógica (foros institucionales y consejos académicos escolares), han traído consigo nuevos interrogantes y horizontes de trabajo.

Desde las expectativas, sueños y realidades

Dentro de los nuevos horizontes que se deben revisar, el equipo del proyecto se planteó una reflexión del concepto innovación en educación el cual debe ser analizado, y que en términos de West y Fatt es "la secuencia de actividades por las cuales un nuevo elemento es introducido en una unidad social, con la intención de beneficiar la unidad, una parte de ella o la sociedad en conjunto" (citado por Montero y Gewerc 2010, p. 7). Dicho concepto que es factible de ser abordado en dos enfoques: uno conocido como la innovación de lo deseable y el otro conocido como la innovación de lo posible; por ello nos preguntamos ¿Qué se logra aplicando las TIC en los entornos personales de aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda?

Durante las etapas de desarrollo del proyecto se detectaron dos momentos: uno en cuanto a la búsqueda y aplicabilidad de las TIC como proceso de innovación deseable, y el otro, lo que dicha innovación concreta da hacia la apertura de nuevos caminos; ya sea a través de actividades, currículos, evaluaciones, protocolos y demás tareas al interior de la comunidad educativa; los cuales se manifiestan en una producción audiovisual construida a través del conocimiento colectivo.

En resumen los resultados de este proyecto de aula pueden recopilarse en la comparación de dos aspectos: los usos reales y los usos previstos de las TIC en el aula, y los usos que reconceptualizan a los recursos virtuales y que en esta práctica pedagógica pueden ser abordados en tres acepciones: (a). las herramientas tecnológicas como elementos mediadores entre los alumnos y un conocimiento; (b). las TIC como instrumentos de comunicación que en el aula modifican la manera en que circula un contenido, en un flujo profesor-contenido o alumno- contenido; y (c). los recursos virtuales como instrumentos de seguimiento, regulación y control de una actividad conjunta.

Esta relación que en síntesis puede ser expresada así: "Utilización formativa-formadora cíclica de los contenidos y aprendizajes". Por último, se reconoce la aplicabilidad exitosa de las TIC en los entornos de aprendizaje en una relación colaborativa entre profesor- estudiante en el campo histórico.

Son componentes significativos a rescatar del proyecto IdentificARTE, los siguientes factores que resumen la realidad del uso de las TIC en el aula (ver Anexo 5).

Esta realidad en el aula permite un cambio educativo que inicia en los usos de las herramientas digitales y la reconfiguración de los espacios escolares. Impacto que nace, según esta propuesta, de tener en cuenta los criterios de evaluación y los alcances de la educación mediadas por las TIC y su incidencia. Parafraseando a Feuerstein (1981) que considera que el verdadero significado de la educación es el cambio, y por eso, es tan vital promover una verdadera integración de las TIC para el alcance de aprendizajes significativos en los estudiantes, que facilite un plan de mejora adaptado a condiciones como:

- El desarrollo de proyectos tecno-educativo en concordancia con el contexto socio-económico de los participantes, tanto de aspectos externos e internos como de sus vivencias personales, esfuerzo por reconocer las PLEs en los que están inmersos los educandos más allá de las fronteras de la escuela: casa, barrio, localidad.
- Las formas de sentir, pensar y expresar concretizadas en materiales de apoyo (videos, musidramas, pinturas, registro de foros y textos escritos) que se puede seguir realimentando, no solo por los realizadores, sino por otros niños que pueden fácilmente en el ámbito virtual acceder a él.
- El hecho de reconocer que usar la palabra innovación dentro de un proyecto pedagógico no da soporte de garantía de calidad y éxito. Ideal que solo será posible si se logran construir acciones donde los estudiantes sean partícipes activos de su formación no solo en la elección de contenidos sino en las maneras de acceder e interconectar su conocimiento con las realidades cercanas a él. Es decir, él tiene voz y voto para revisar, replantear y promover estrategias y actividades para alcanzar los desempeños curriculares, desde sus habilidades y aptitudes particulares.
- La discusión constante sobre el proceso entendido como una labor inacaba que debe ser adaptada a los diferentes grupos de estudiantes, que es revisada en sus dificultades y que está en constante

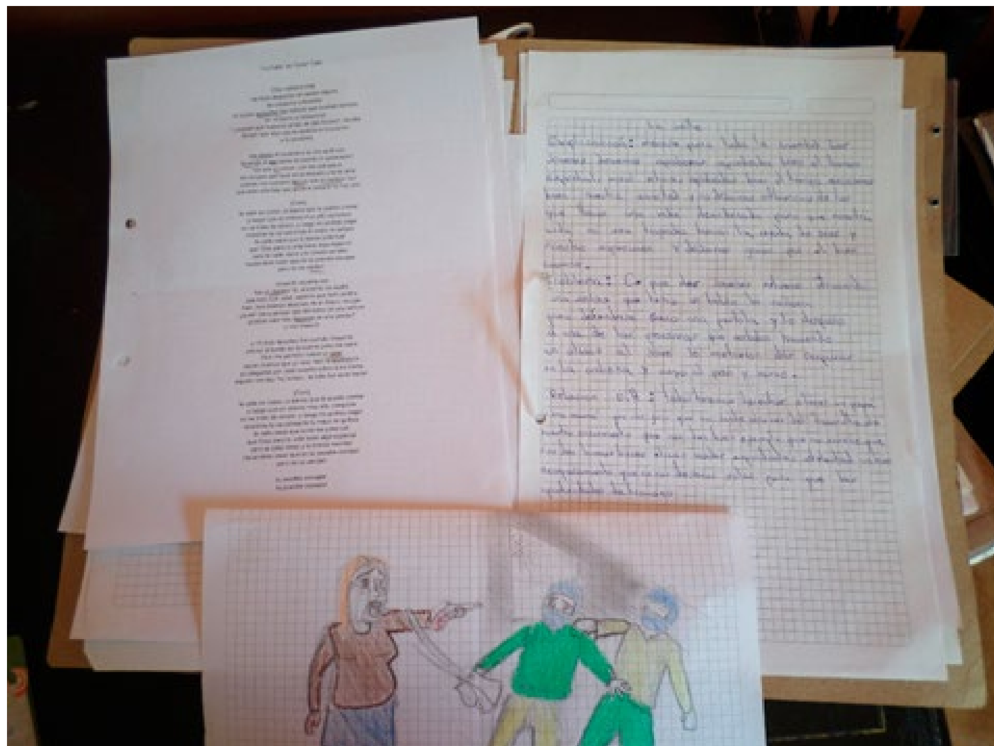
> diagnóstico. Es así, que los procesos de sistematización no solo son labor del docente sino una tarea en conjunto con los jóvenes partícipes, la cual queda registrada en la producción audiovisual en la el blog y la el grupo de Facebook.

A pesar de la experiencia activa que aquí se describe, hay poco mantenimiento técnico y de capacitación de todos los entes escolares en los recursos virtuales a los que puede acceder la escuela. Carencia que ha motivado al intercambio de saberes al interior del aula (estudiante-maestro) convirtiéndose en un reto el autoaprendizaje.

Se evidencian algunos aspectos para el plan de mejora: (a). el estudio como actividad conjunta del aula; (b). precisar las formas de organización (profesor- alumno), en el diseño de las actividades para responder a los desempeños que se desean alcanzar; (c). diseñar procesos de enseñanza aprendizaje que posibilite en el ciberespacio la reflexión crítica de la información, ejercicio creativo que obliga a los estudiantes preguntarse por la pertinencia e implicaciones de los contenidos difundidos en la Red, ¿qué se escribe y lee en ciberespacio?; (d). ampliar el foco de uso de las herramientas virtuales más allá de fines recreativos, o como meros espacios de consumo de la información, que usados dentro del proyecto buscan ser elementos para aprender y reflexionar en colectivo; y por último, (e). superar limitantes tanto en los docentes como los en los estudiantes que le temen usar la herramienta o que no tienen acceso a ella.

Podemos decir que el panorama es alentador, considerando que hay mucho por hacer en la vinculación efectiva de las TIC en nuestras aulas, el reto está en nosotros como educadores para que los resultados en ámbito investigación no solo satisfagan los egos de algunos, si no que sea una realidad evidente en nuestras comunidades inmediatas con impactos que vayan más allá de la modificación de las rutinas escolares y que se puedan constituir en aprendizajes significativos.

Anexo 1.
Audio-reflexiones



Anexo 2.
Audio-reflexiones caricatura





Anexo 3. Dibujo + música + teatro = musidramas





Anexo 4. Espacios de integración-grupo de servicio social





Anexo 4. Club de cine salida del Colegio 1 PM



Llegada 1:40 PM




Función de la película Cinema Centro Comercial Suba. Salida y retroalimentación




Anexo 5.

LO DESEABLE DEL USO REAL DE LAS TICS	LO POSIBLE: DEL USO PREVISTO DE LAS TICS
Fomentar la capacidad de autonomía de los niños y jóvenes a través del gusto por el conocimiento	La explicación del profesor se transforma, y se pasa a la reeducación en conjunto (maestro-estudiante)
Promover el trabajo y aprendizaje colaborativo	Evidencias magníficas de las potencialidades de los niños y jóvenes ante los artefactos culturales.

Bibliografía

Area, M (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. En: *Revista Investigación en la escuela*. España. Universidad de la Laguna. 64:5-18

Castells, M (2012) *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de internet.* Madrid. Alianza Editorial

Castañeda, L y Adell, J. (2013) *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en Red*. Alcoy: Marfil.

Coll, C. et al (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. En: *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 10: 1-23

Díaz Barriga, F. (2010b) "Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación, en Pensamiento Iberoamericano, edición especial *"Presente y futuro de la educación Iberoamericana"*, 7: 127-149.

Feuerstein, R. *et al*. (1981). "Cognitive modifiability in adolescence: cognitive structure and the effects of intervention", *The Journal of Special Education,* 15: 269-286

Montero, L y Gewerc, A. (2010) De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas Alteradas por las TIC*. En revista PROFESORADO*, 14: 1-17

Watts, D (2006). *Seis grados de separación la ciencia de las redes en la era del acceso*. Barcelona. Paidós Editorial

Zubiría, S. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo un análisis crítico*. Bogotá: Aula Abierta.

Una nueva propuesta historiográfica en la secundaria: Historia de la vida cotidiana en los libros de texto y los libros escolares de Pablo Escalante Gonzalbo

Rosalía PÉREZ VALENCIA
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca

Rosalía Pérez Valencia. Egresada de la licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora frente a grupo en la Escuela Secundaria Técnica No. 178 José María Velasco. Especialización en Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la Historia en la educación básica. Por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. Maestra en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) en Educación Básica, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. Autora del artículo Pablo Escalante Gonzalbo y la enseñanza de la vida cotidiana en la historia escolar (1963-) en Elvia Montes de Oca Navas (Coord.) *Historiadores, pedagogos y libros escolares: su contribución a la educación del mexicano.* Seminario de cultura mexicana. Autora del artículo "La leyenda negra de Francisco Villa" para la revista *Métrica digital*. Profesora adjunta en la Maestría en Enseñanza de las Humanidades (Historia, Lengua y Literatura) "Producción humanística" en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 151 Toluca. ainelav@hotmail.com

Resumen // El propósito de este trabajo es analizar cómo se construye el relato histórico de la vida cotidiana en el libro de texto y los libros escolares de Pablo Escalante Gonzalbo, con la finalidad de mostrar que hay otros enfoques historiográficos que permiten la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Para ello se hizo una revisión sobre la construcción del concepto de cotidianidad y de las categorías de tiempo, espacio y sujetos. De igual manera se analizaron los distintos temas que componen el estudio de lo cotidiano.
Se analizaron el libro de texto de historia para secundaria. Un mundo para todos, los libros escolares: *La banda del valle, La civilización mesoamericana y Los mercaderes de la gran ciudad* del autor Pablo Escalante Gonzalbo. Se seleccionó a este autor ya que cuenta con una amplia producción de textos, ha participado en distintas revistas, reconocido a nivel nacional e internacional por su trabajo académico, tiene obra de divulgación y ha participado en la elaboración de libros de texto de historia para secundaria. Sus principales líneas de investigación son historia de la vida cotidiana, historia social e historia del arte en el periodo mesoamericano y los primeros años de la colonia. Parte de su obra se centra en el enfoque de la historia de la vida cotidiana
Palabras clave // libro de texto, libro escolar, relato, vida cotidiana

La mayoría de nosotros vivimos de manera inconsciente sin reflexionar sobre la vida diaria, la cotidianidad, sin embargo es un hecho que la historia individual de cada uno de nosotros se compone de esas pequeñas vicisitudes cotidianas.

Para la historia oficial, la cotidianidad son sucesos irrelevantes, pues siempre ha privilegiado la historia política, militar y la historia de los grandes hombres; excluye a la mayoría de los sujetos que no realizaron grandes hazañas, es decir quedamos descartados todos aquellos individuos comunes y corrientes, y nos hace pensar que no tenemos ninguna relación con la historia. Esta es una idea que se ha transmitido en cada institución educativa, la historia es el estudio del pasado y no tiene nada que ver con nosotros, algo que se aprende de memoria y se olvida por ser datos irrelevantes. ¿Qué es la cotidianidad? ¿Qué relación tiene con la historia? ¿Cuándo surge el estudio de la cotidianidad?

A partir de la segunda mitad del siglo XX el estudio de la historia dio un giro importante con el surgimiento de la revista de los Anales fundada por Fernand Braudel y Marc Bloch quienes abren un abanico de oportunidades, la historia podía ser construida y contada a partir de otros enfoques distintos al político-militar, surge la historia económica, la historia social, la historia cultural y con estas la microhistoria, la historia de la vida privada, la historia de la vida cotidiana, entre otras. Una de las característica de estas nuevas propuestas historiográficas es que son investigaciones interdisciplinarias, pues recurren a las herramientas cognitivas y metodológicas de la psicología, la antropología, la economía, la sociología y la literatura, es decir la historiografía se convirtió en una disciplina completa, aventurera, conquistadora afirma Enrique Florescano (citado en Lara, 2015, p.404)

La historia de la vida cotidiana proviene de todo este cambio, este enfoque se difunde en varios países europeos y llega al continente americano. En nuestro país la autora Pilar Gonzalbo Aizpuru ha sido la principal promotora de este enfoque historiográfico. Cuenta con una amplia gama de estudios referentes a la cotidianidad, principalmente para el periodo colonial. Para la autora el concepto de lo cotidiano está constituido por la "rutina, un día laboral, la vida de los pueblos, ámbito de los sucesos ajenos a la historiografía tradicional, vida privada, vivencias y pensamientos naturales, consciencia ingenua, no reflexiva; es todo lo opuesto a lo *no cotidiano"* (Gonzalbo, 2006,

p.26). Por lo tanto forman parte de lo cotidiano las necesidades fisiológicas, las rutinas horarias de aseo y alimentación, cada una de estas actividades se ven influenciadas por los cambios sociales, además depende del espacio y del tiempo, de la estructura social, del comportamiento de cada individuo y de los prejuicios y valores, *la rutina o repetición y la espontaneidad* forman parte del concepto. Lo repetitivo son actividades que no se piensan, se realizan de manera mecánica; de acuerdo con esto, lo rutinario puede mantenerse durante un largo periodo, después puede haber cambios; éstos pueden ser violentos, pero hay otros que son sutiles y constantes.

La autora nos hace notar que el historiador de la vida cotidiana debe tener en cuenta que el tiempo, el espacio, los sujetos, así como las fuentes y los temas son distintos a los que podría tener otro enfoque historiográfico, por ello, en su libro *Introducción a la historia de la vida cotidiana* establece que el espacio de lo cotidiano "(...) es el conjunto de actitudes y predisposiciones que forman la idiosincrasia y que, desde luego está delimitada por fronteras geográficas o culturales" (Gonzalbo, 2006, p.180). La escritora también asegura que el espacio forma parte de las relaciones sociales, porque se trata de la capacidad del hombre de dominar su entorno, ya que el espacio es algo capaz de ser poseído, dominado y disputado. En sí los sitios no sólo son lugares donde acontecen sucesos, éstos influyen en el quehacer de la vida cotidiana y determinan una forma de comportamiento.

El tiempo de la vida cotidiana privilegia los periodos de larga duración donde se entremezclan el tiempo biológico, el tiempo del calendario, el tiempo astronómico y el tiempo sagrado y profano. Es decir el ser humano construye su propio tiempo.

Los protagonistas de la historia de la vida cotidiana son los seres humanos con actividades comunes; Gonzalbo (2006) indica que se deben quitar los estereotipos y modelos con los que se le ha catalogado al ser humano, y estudiarlo desde su complejidad, desde su complexión física hasta sus funciones mentales, sus creencias, sus necesidades fisiológicas, sus gestos, el amor, su apariencia, su moda, etc.

Las fuentes para el estudio de la historia de la vida cotidiana son variadas, estas no sólo son documentos escritos, sino que se recurre a diversos testimonios, por ello se deben utilizar métodos que permitan comprender el significado de éstos, además de hacer las preguntas adecuadas a todas

las fuentes. El enfoque de la vida cotidiana abarca temas sobre, *el hombre y sus necesidades,* en este caso, una de esas necesidades son los alimentos: el hambre en la historia, los alimentos, mentalidad e historia culinaria, la religión y su intervención en las costumbres alimenticias, las cocinas en la edad media, la gastronomía del siglo XVI, el comportamiento en la mesa, el control alimentario: ascetismo y dieta, los cambios alimentarios en el México colonial; el tributo de los indios; el cultivo del azúcar. Entre otros temas.

Otro autor que incursiona en este enfoque historiográfico es Pablo Escalante Gonzalbo, historiador mexicano, que ha contribuido con una gran diversidad de obras que nos permite comprender la vida diaria del mundo mesoamericano. “La vida cotidiana no se define solamente por el tipo de actividades y espacios de los cuales se ocupa, sino ante todo, por un enfoque o una manera de ver las cosas.” (Escalante, 2004, p.17) El estudio de la historia de la vida cotidiana es una forma distinta de percibir nuestra propia historia y sentirnos parte de ésta.

Finalmente el acercamiento al enfoque de la historia de la vida cotidiana nos ha permitido revisar la construcción de este conocimiento y nos ha dotado de herramientas cognitivas que nos lleve al análisis del libro de texto de historia para secundaria y los libros escolares del autor Pablo Escalante Gonzalbo.

El propósito de este trabajo es analizar cómo se construye el relato histórico de la vida cotidiana en el libro de texto de historia para secundaria titulado *Historia Dos. Un mundo para todos.* De la editorial S.M., del 2012 y en los libros escolares: *La banda del valle*, *La civilización mesoamericana* y *Los mercaderes de la gran ciudad del autor* Pablo Escalante Gonzalbo.[1]

En esta parte del trabajo debemos dejar en claro que hablar de libro de texto y libro escolar es distinto, el primero de ellos “es una obra concebida expresamente con la intención de ser usada en el proceso de

[1] Pablo Escalante Gonzalbo es egresado de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el autor ha participado en un gran número de publicaciones, de corte historiográfico, pedagógico y de divulgación, además de escribir para distintas editoriales, privadas y públicas, y para diferentes revistas. Ha colaborado con escritores pertenecientes a distintas disciplinas, sus obras han sido escritas en distintos idiomas: inglés, italiano, alemán, español. Se ha desempeñado como profesor en la FF y L de la UNAM y dirigido distintas tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Sus obras se enmarcan dentro de la corriente historiográfica de la vida cotidiana. http://www.esteticas.unam.mx/pablo_escalante

enseñanza-aprendizaje, propósito indicado por el título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar". (Ossenbach, 2015, p.13) Mientras que los libros escolares son materiales educativos que apoyan los procesos de enseñanza aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, por lo general estos materiales de apoyo son obras que surgen de la literatura. De acuerdo a la autora Ossenbach (2015) estos textos pueden tratar sobre cualquier temática, en nuestro caso tomamos los libros escolares relacionados con la historia de México ya que son "(…) obras de divulgación histórica, asociada más a la literatura como un arte y tienen la virtud de generar interés por la lectura, así como emoción verbal y visual (…)". (Mendoza, 2009, p.52-53)

¿Qué relato encontramos en los libros de texto y los libros escolares? ¿Cómo está construido? Para iniciar, tomaremos el concepto de relato que propone Roger Chartier (2007) el cual afirma que es aquel discurso que se construye de acuerdo a los procesos de narrativización que reorganizan y reordenan los pasos y las operaciones de la investigación.

De acuerdo con lo anterior veamos qué tipo de relato se construye desde la historia escolar; de acuerdo con Carretero (2007) éste se cimenta a partir de una gran cantidad de valores que se enlazan en una trama, cuya finalidad prioritaria, es formar en los alumnos una imagen positiva, triunfal, progresista, incluso mesiánica de la identidad nacional. Para la construcción de este relato se utilizan diversos elementos que se registran en la memoria colectiva, por ejemplo las hazañas de los grandes héroes, mitos y ritos que dan forma a los contenidos y definen quiénes son los buenos y quiénes los malos; se instituye un canon que permite a una comunidad interpretar los fenómenos sociales e históricos.

Este relato va encaminado a formar en los adolescentes una identidad acorde con una memoria colectiva, le da validez a la historia académica y a la historia cotidiana, por eso la encontramos presente en museos, filmes históricos, libros de texto y en todas las narraciones. Si el relato de la historia escolar propone la construcción de una narración oficial, qué elementos integran al relato de la vida cotidiana.

La construcción del relato cotidiano parte de la narración de las rutinas diarias de los individuos comunes, inmersos en una sociedad regida por

valores y prejuicios que permiten cambios y permanencias; son procesos de larga duración. Esa cotidianidad cambia de acuerdo con los espacios, tanto privados como públicos, retoma temáticas tan cotidianas como reír, comer, vestir, dormir, amar, etc.

El relato de la vida cotidiana en el libro de texto de Historia de México de Pablo Escalante Gonzalbo

Uno de los elementos que compone el relato de la vida cotidiana, es el tiempo que se convierte en la vértebra del estudio de la historia, por lo que cada enfoque historiográfico determina su concepto, para la historia de la vida cotidiana son periodos de larga duración donde se producen cambios lentos y casi imperceptibles.

Ahora bien en el libro de texto de historia de Pablo Escalante nos muestra una periodización de larga duración cuando relata sobre los grupos originarios de México, ubicando la presencia de estos desde 7000 al 5000 (a. n. e) las bandas de cazadores los que son los antecesores de las civilizaciones del *México antiguo*, relata a qué se dedicaban para sobrevivir en un mundo agreste. Este apartado es una breve introducción para el estudiante sobre la prehistoria en nuestro país. Este breve párrafo le permite al estudiante llevar una secuencia cronológica de cuando aparece el hombre en nuestro país y cómo fue su desarrollo cultural.

En el siguiente apartado Pablo Escalante titula a este periodo como *México antiguo*, ello con la finalidad de no situar a la conquista española como punto de referencia, el autor recurre al tiempo cronológico para situar el inicio de las civilizaciones antiguas desde el año 2500 al 1200 (a. n. e) que comprende una etapa aldeana. No hace mucho hincapié en tomar algún aspecto de la vida cotidiana, sólo rescata al indígena como protagonista de la historia del *México antiguo*. Para el autor es relevante hacer notar al estudiante el concepto de *México antiguo*, ello con la finalidad de evitar términos como prehispánico o precolombino que forme una visión eurocentrista.

> ¿Cómo llamar a la primera gran etapa de nuestra historia? Se le denomina Comúnmente México Prehispánico, y es correcto; sin embargo, tiene el

> inconveniente de aludir a lo español como punto de referencia: es lo que pasó antes (pre) de la llegada de los españoles (hispánico). El término México Precolombino (lo que sucedió antes de Colón) tiene el mismo defecto. Ambas expresiones son claras y es común usarlas; pero vale la pena acostumbrarse a otro término, que podría ser más correcto, puesto que no sitúa la conquista española como punto de referencia general: México Antiguo (Escalante, 2012, p. 14).

El autor intenta cambiar la visión que se tiene del periodo a partir de utilizar un nuevo concepto desligado de los españoles, pues los términos que señala indican que no había historia en América hasta la llegada de los españoles. En el libro de texto Pablo Escalante da seguimiento a la historia de los indígenas antes y después de la llegada de los españoles.

Para revisar los temas que contiene el libro de texto se realizaron redes conceptuales del primer bloque, este está dividido en ocho lecciones que abarcan el *México antiguo*, la conquista y los primeros años de la llegada de los españoles.

En primera instancia abarca las características generales de las civilizaciones antiguas, mientras que en la segunda lección Escalante narra la conquista, en este apartado busca que el estudiante cambiar la idea de una conquista que inicia y termina con la caída de México-Tenochtitlán, pues relata que hubo pueblos como los del norte o Yucatán que el proceso de dominio duro 200 años, además de visualizar que este proceso no sólo empleó las armas para someter a los pueblos originarios, sino que la religión fue un elemento fundamental para la conquista.

Asimismo, Escalante, menciona cómo la economía cambió a partir de la llegada de nuevas actividades económicas que en un momento dado permitieron a los pobladores de estas tierras visualizarse como otro reino más de España y no como una colonia. El apogeo del comercio americano permite visualizar algunos fenómenos como el de la migración de los grupos étnicos africanos, asiáticos y europeos y al mismo tiempo visualizar que la Nueva España no estaba aislada del resto del mundo.

Los sujetos que conforman el relato de la vida cotidiana son "sujetos comunes y ordinarios que carecen de rostro y que forman parte del pueblo y se convierten en héroes". (De Certeau, 2000, p.7-8) En el libro de texto de historia de Pablo Escalante rescata los siguientes sujetos: los indígenas

mesoamericanos, al tratar el concepto de lo urbano, nos señala cómo fueron construyendo su estructura social y la edificación de grandes urbes, así como el intercambio cultural que se dio entre estos pueblos: ideología religiosa, sacrificios, ofrendas, parte de sus actividades rutinarias como son la guerra, algunos datos sobre su educación, además de los conflictos políticos que hubo entre los diversos grupos de Mesoamérica. Además nos hace notar que en la parte norte de nuestro país hubo sujetos que también formaron sociedades complejas, quizá no igual a las mesoamericanas, pero sí con cierto grado de civilización, por lo que rompe con la idea estereotipada de que sólo había habido una civilización en el centro del *México antiguo*.

En este libro se identifican claramente a los nuevos sujetos que surgen a partir de la conquista, y que son elementos clave para la mezcla racial y cultural de nuestro país: los españoles quienes traen consigo sus creencias religiosas, sus costumbres, los nuevos alimentos, vienen con ellos nuevas formas de trabajo y producción que eran desconocidas para los indígenas, traen una forma distinta de vestimenta, llegan animales y plantas que cambian los hábitos alimenticios. Otro grupo, que ha sido ocultado por la historia tradicional, es el formado por los negros africanos. Escalante rescata y relata la travesía que pasaban estos individuos cuando eran vendidos y comprados en las costas africanas y el viaje que hacían en barco hasta América; describe la muerte de estos esclavos debido a enfermedades, y cómo eran sometidos a trabajos forzados, pero también menciona que tuvieron una vida de integración social, biológica y cultural. "A diferencia de otras regiones americanas, como podría ser, por ejemplo, Norteamérica, los africanos que llegaron a Nueva España sí se mezclaron y convivieron con la población india y española que vivía en este territorio" (Escalante, 2012, p.66).

De esta manera muestra que este grupo forma parte importante del mestizaje, del cual heredamos palabras y sonidos, algunos de estos sujetos trabajaron como cocineras, nodrizas y cocheros de las casas más ricas de Nueva España; el autor rescata bastantes aspectos de la vida cotidiana de estos sujetos históricos. La presencia de personajes chinos es más limitada y se reduce sólo a la actividad de intercambio comercial de artículos decorativos y de alimentos, pero también forman parte del mestizaje. Los frailes son también sujetos fundamentales en la formación de esta nueva sociedad, y a través de las enseñanzas religiosas introducen la lengua, las formas de

escribir y de comportarse, etc. Cada uno de estos sujetos está íntimamente ligado a sus quehaceres cotidianos, son individuos que integran los grupos minoritarios en la historia tradicional, éstos son la base del relato histórico del libro de texto de Pablo Escalante.

En cuanto al manejo del espacio, el autor toma el término *territorio* para explicar las condiciones geográficas de las áreas culturales:

> El término *México antiguo* se refiere al pasado indígena de todo nuestro *territorio.* Dentro de este territorio hubo tres áreas culturales, como decíamos antes. Mesoamérica abarcaba la *mitad meridional* y las costas: esta área se caracterizó por el florecimiento de una gran civilización agrícola. Mesoamérica quiere decir "América media", y se le llama así por ubicarse más o menos en el centro del continente americano (Escalante, 2012, p.14).

En la cita anterior el autor construye la descripción del área mesoamericana a través de las condiciones físicas, sobre todo a partir de conceptos propios de la geografía que complementa con el mapa que se muestra en la página 15 del libro.

El libro de texto de historia para secundaria de Pablo Escalante rescata elementos que nos permite identificar el enfoque de la vida cotidiana: los sujetos que conforman el relato de la cotidianidad los indígenas, negros, asiáticos, españoles, los religiosos y quizá de manera muy velada de las mujeres al mencionar a las cocineras y nanas negras. El texto de Escalante despierta curiosidad por profundizar en temas poco explorados en las aulas de secundaria y nos invita a enseñar una historia distinta a la tradicional.

El relato cotidiano en los libros escolares de Pablo Escalante Gonzalbo

En esta parte del trabajo se analizó la construcción del relato de la vida cotidiana en los libros escolares, en estos materiales Escalante logra fusionar la literatura con la historia, pues conjuga el conocimiento histórico y el manejo de las reglas literarias. Así mismo el autor afirma que sus libros escolares pertenecen a un género donde combina lo histórico con la ficción, pues sus

personajes son ficticios pero los hechos son reales. Por consiguiente estos libros escolares permiten al lector comprender y organizar la realidad de cualquier sociedad y tiempo. Una de las características de estos libros es que el tema gira en torno a sujetos jóvenes, entre doce y 18 años de edad, similares a los muchachos de secundaria.

Los libros escolares seleccionados fueron tres: *La banda del valle, La civilización mesoamericana y Los mercaderes de la gran ciudad.*

El primer libro escolar tiene como sujetos principales a un mago llamado Yar Kuta y su aprendiz Bi Nzaki, la historia se sitúa en el valle de Tehuacán Puebla en el año 700 (a. C).

Del relato de este texto llama la atención el concepto de "hombres jóvenes," quienes no eran considerados como adolescentes, ello se debe en parte, a la vida difícil pues recordemos que eran grupos que constantemente cambiaban su lugar de vivienda debido a las inclemencias del clima, a la escasez de alimentos y a las constantes luchas entre las bandas por el dominio del territorio, donde cada miembro debía cooperar con la supervivencia y la seguridad del grupo. Pablo Escalante (2004) asegura que la esperanza de vida en esos pequeños grupos era muy baja, muchos niños nacían muertos, otros llegaban hasta los cinco años. La esperanza de vida promedio de un recién nacido era solo de 16 años y medio, pero quien llegaba a cumplir los 20 años tenía una esperanza de vida promedio de 18 años más, es decir, su esperanza de vida era de 38 años. El mago de esta historia tiene 40 años, y era considerado como uno de los hombres más viejos del grupo:

> Había vivido más de cuarenta años y sabía que muchos de la banda lo consideraban un anciano porque no había memoria de ningún otro miembro que hubiera vivido tanto. Sin embargo él se sentía en la plenitud de sus fuerzas, sus reflejos eran excelentes y cuando corría lo hacía con la agilidad de un venado. (Escalante, 2000, p.14).

En nuestro tiempo es difícil pensar que personas jóvenes tuvieran toda la responsabilidad de la supervivencia de un grupo, los conceptos de adolescente y de anciano como los conocemos en la actualidad no existían entonces, hoy un adolescente presenta ciertas características de inmadurez para enfrentar y resolver problemas, de igual manera un anciano, que cuenta hoy con un

promedio de 70 a 80 años de edad, gracias al avance de la medicina y la tecnología. Este es sólo un ejemplo de los temas que el libro escolar nos permite explorar y analizar pues el caso de la medicina, la muerte y la práctica de la medicina entre los primeros pobladores de nuestro país, son poco tratados desde los programas de historia para secundaria, donde se insiste en revisar una historia político militar. Invita a reflexionar qué hacen en este tiempo los jóvenes, a preguntar quiénes son, hacia dónde van y comparar sus vidas con las de los jóvenes del relato. Además esta historia nos permite rescatar personajes históricos comunes, olvidados por la historia tradicional, considero que para el caso de este relato son los jóvenes y un anciano, que aunque no era un viejo de canas blancas, para su momento un hombre de cuarenta años era considerado un hombre viejo, quienes construyen la historia.

El libro escolar titulado *Las civilizaciones mesoamericanas* nos muestra 27 temas que están intrínsecamente correlacionadas, sin embargo, este texto puede ser leído desde el inicio, pero también desde el final o comenzar por los temas intermedios, es un texto con temas muy diversos, Escalante organiza párrafos pequeños de tal manera que el joven lector no sienta pereza por la lectura, además de incluir imágenes que complementen lo escrito. Tiene títulos que llaman la atención, pero lo más interesante es que permite la investigación de otros temas que se encuentran inmersos en cada párrafo, esto amplia el conocimiento de las civilizaciones antiguas.

Los títulos del texto pueden reagruparse para destacar categorías específicas de la historia de la vida cotidiana: el espacio, el tiempo, los sujetos, las temáticas. En este caso revisaremos el título *Los caminos, urbe y laberintos* mediante el cual Pablo Escalante nos permite construir la categoría de espacio. Los habitantes del México antiguo utilizaron dos tipos de caminos los terrestres y los marítimos. Escalante (2002) menciona que en estos espacios se establecieron las relaciones interpersonales y la comunicación entre la población mesoamericana, las rutas comerciales de los mercaderes mesoamericanos llegaron hasta la zona costera de Sonora en el noroeste y por el suroeste llegaron hasta Nicaragua. Escalante permite ampliar nuestro espacio territorial, que se estableció desde el Mississippi hasta la cordillera de los Andes a través de las cuales viajaron objetos e ideas.

Escalante describe la vida de los viajeros en los caminos, la interrelación que establecen unos con otros, además podemos visualizar un movimiento

constante de individuos de un lugar a otro, lo que permitía el intercambio comercial, pero también de ideas, esto nos dice que los diferentes pueblos mesoamericanos no estuvieron aislados, similar a nuestro tiempo, donde el intercambio comercial permite que ninguna ciudad esté alejada o aislada. El lector puede imaginar el espacio geográfico por el que caminaban estos sujetos y conocer los sufrimientos que conlleva un largo viaje:

> Además del cansancio natural provocado por las distancias, los mercaderes tenían una dieta bastante limitada: básicamente de pinole y de totopos; sufrían de fríos y calores extremos, se lastimaban los pies, los atacaban las fieras y podían sucumbir si un río presentaba una avenida inesperada (Escalante, 2002, p.11).

La vida de los comerciantes o mercaderes era difícil, en nuestro tiempo la vida de estos personajes sigue sujeta a lo que puedan encontrar en los caminos, a la inseguridad debido a los saqueadores; padecen hambre, frio, calor y miles de incomodidades más. Tienen que recorrer largos caminos para llegar hasta donde se encuentran los mercados. El libro de Pablo Escalante le permite al lector ampliar ese imaginario espacial en el que nos desarrollamos los seres humanos, a través del cual detectamos los cambios por los que ha atravesado la sociedad presente.

Finalmente el libro escolar *Los mercaderes de la gran ciudad* relata sobre la vida diaria en Teotihuacán. El texto tiene como protagonista a Tiyat la hija de Sakaj, señor del barrio totonaco y quien ha decidido que su hija contraiga matrimonio con Aktsini hijo de un hombre importante de la ciudad de Tajín. El texto nos narra las actividades diarias de la joven Tiyat antes de su boda, relata el viaje que emprende, los preparativos de la boda y su vida después de la ceremonia nupcial. El rito ceremonial que nos presenta Escalante nos muestra como arreglan a la novia: entraron varias mujeres a la habitación y ayudaron a Tiyat a lavarse y la arreglaron para la boda; le pusieron un nuevo vestido de algodón, nuevo peinado, los collares más hermosos que hubiera visto. En cuanto estuvo lista fue conducida a una gran sala, donde la esperaban el señor Siyal y toda su familia. Tiyat y Aktsiní fueron sentados sobre un petate. Los padres del muchacho pronunciaron unas palabras y después una mujer ató el manto de Aktsiní del extremo del huipil de Tiyat, lo que

significaba la unión entre ambos. A través de este nudo se representaba la boda, todos los parientes se congregaban en el patio y asistían a un fabuloso banquete, comían y bebían durante toda la noche mientras los jóvenes esposos permanecían sentados en el petate. Al concluir el banquete todos los parientes se retiraban, y los novios quedaban recluidos en la habitación, durante cuatro días permanecían sin tener relaciones sexuales, se bañaban al alba y a media noche, y al quinto día la pareja consumaba el matrimonio. (Escalante, 2004, p.270)

En el relato se describe el banquete que consistió en "pescado con epazote, envuelto en hojas de mazorca y ahumado, tamales de carne de guajolote, chayotes con miel, chicozapotes dulces y jugosos, tamales dulces y enormes tazones de chocolate espumoso" (Escalante, 2000, p.30). La comida forma parte importante de cada uno de los actos sociales de la vida del ser humano y toma relevancia dependiendo del acontecimiento. La comida es un lenguaje en el que se traduce inconscientemente su estructura.[2] El ritual de la boda concluye cuando la pareja sale el quinto día, ven nuevamente el cielo despejado y contemplan el paisaje de la ciudad por la mañana.

Para concluir este trabajo podemos decir que los libros de texto y escolares son materiales, que permite al alumno de secundaria tener un acercamiento distinto a la historia. El relato que presenta el libro de texto presenta algunas singularidades, por ejemplo, el autor introduce, nuevos conceptos como el de México antiguo, con el que se rompe la idea de una historia eurocentrista. Los temas no son una copia de los planes y programas por lo que resultan atractivos para el estudiante de secundaria. Rescata sujetos históricos como los negros y los indígenas y finalmente muestra al estudiante que la historia recurre a diversas fuentes que le permite al historiador explicar la ciencia histórica. Escalante quiere mostrar a los estudiantes que la construcción de la historia es compleja pues requiere de la búsqueda de fuentes que sean analizadas desde el presente para explicar un pasado y comprender su presente.

[2] Por lo tanto, el estudio del sistema culinario puede permitir el conocimiento del proceso histórico, del sistema de pensamiento y del orden del mundo que en cada sociedad se da. Lozada, Luz María (2014). El espíritu del maíz circulación anímica y cocina ritual entre los totonacas de la sierra norte de Puebla (México) en Nuevo mundo. https://nuevomundo.revues.org/66812

El tiempo histórico es una noción muy complicada, sin embargo, Escalante muestra el tiempo histórico a través de la historia de las culturas antiguas de México, principalmente de los indígenas al señalar los cambios y permanencias que acontecen en su cotidianidad como en el caso del pensamiento religioso que se encontraba presente en todo lo económico, lo político y social. El estudio de la historia de la vida cotidiana nos permite comprender nuestras acciones diarias desde la elección de una pasta de dientes, que tiene que ver con la industria dentífrica y millones de pesos por la venta de ésta o la propaganda televisiva que intenta vender una u otra marca de pasta. La historia de la vida cotidiana nos permite despertar la consciencia de aquello que es cotidiano y poco reflexionado por ser inconsciente.

La construcción del relato en los libros escolares, presentan una estructura donde el estudiante puede hilar de forma coherente la narración del texto, es decir presenta una introducción al tema central, un desarrollo del mismo y una conclusión que permite identificar la idea principal del texto. Otra característica de este relato es el uso del lenguaje, el cual es accesible para cualquier lector por el empleo de palabras que son precisas, fluidas, atractivas y apropiadas al tema lo cual invita a los jóvenes estudiantes a la lectura. El relato histórico cautiva la atención del lector, y puede imaginar mundos diversos y dota, a cualquiera que lea, de saberes y de conocimientos para adentrarse en el estudio de lo humano. Finalmente podemos decir que el uso de ambos materiales es un complemento para la enseñanza de la historia.

Bibliografía

Carretero, Mario. (2007) *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global.* Paidós, Buenos Aires Argentina.

Certeau, Michel de. (2000) *La invención de lo cotidiano. I artes de hacer.* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C. Universidad Iberoamericana. México.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar. (2006) *Introducción a la historia de la vida cotidiana.* El Colegio de México, México.

Mendoza Ramírez, María Guadalupe. (2009) *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México (1934-1959).* El Colegio Mexiquense, México.

Escalante Gonzalbo, Pablo (2000) *Los cazadores de la banda del valle.* Vol. I, Tomo I, FCE, México.

________.(2000) *Los mercaderes de la gran ciudad.* Vol. II, Tomo I, FCE, México.

________.(2002) *La civilización mesoamericana.* Santillana, México.

________.(2004) "La vida urbana en el periodo clásico mesoamericano. Teotihuacán hacia el año 600 D. C." en Pilar Gonzalbo Aizpuru *Historia de la vida cotidiana en México. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España,* Tomo I *(*pp. 41-91). El colegio de México, México.

Escalante Gonzalbo, Pablo et. al; (2012) *Historia 2. Un mundo para todos.* SM, México.

Lara Calvario Ana Isabel (2015) Enrique Florescano Mayet. Renovador de la producción y la divulgación de la historia escolar para la formación de la ciudadanía (1937-) en Elvia Montes de Oca Navas (Coord.) *Historiadores, pedagogos y libros escolares: su contribución a la educación del mexicana* (401-431). Seminario de Cultura Mexicana, México.

Ossenbach, Gabriela (2015) Introducción en Elvia Montes de Oca Navas (Coord.) *Historiadores, pedagogos y libros escolares: su contribución a la educación del mexicano* (pp. 433-466). Seminario de Cultura Mexicana, México.

Fuentes electrónicas

Lozada Luz María "El espíritu del maíz circulación anímica y cocina ritual entre los totonacas de la sierra norte de Puebla (México)" en *Nuevo Mundo.* Julio 2014. https://nuevomundo.revues.org/66812 Consultada 9 septiembre 2015.

Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Estéticas. Pablo Escalante Curriculum. http://www.esteticas.unam.mx/pablo_escalante Consultada 4 de enero 2017

La Maleta de Archivaldo: Una estrategia pedagógica para un primer acercamiento al Archivo Histórico de Cali y un recurso didáctico en la enseñanza de la historia.

Isabella SUÁREZ ARDILA
Isabela SANTAMARÍA ROJAS
// Universidad del Valle (sede Cali) Colombia

Isabela Santamaría Rojas e Isabella Suárez Ardila. Estudiantes de IX semestre del programa Historia de la Universidad del Valle (sede Cali) Colombia; pertenecen al semillero de Historia Cultural dirigido por José Benito Garzón (Doctorando en la Université Paris Diderot- Paris 7), el semillero se encuentra adscrito al grupo de Investigación Nación, Cultura, Memoria de la Universidad del Valle. Han participado en eventos nacionales como el IV Congreso Colombiano de Estudiantes de Historia en la Universidad del Atlántico (Barranquilla) Colombia; y en eventos regionales como el Foro de Estudiantes de Historia oficiado en la ciudad de Cali, en el que además de ser ponentes, participaron de su creación. isabela.santamaria@correounivalle.edu.co e isabella.suarez@correounivalle.edu.co

Resumen // El archivo, considerado un guardián de la memoria, ha venido ampliando y diversificando su campo de acción en la sociedad en los últimos años, la historia y su enseñanza constituyen un complemento fundamental que, mediante la búsqueda de técnicas y estrategias pedagógicas puede contribuir al enriquecimiento de los centros documentales como espacios formadores, además de permitirle a la Historia una apertura y despliegue total de su disciplina. En ese sentido, “La maleta de Archivaldo” se presenta como un recurso didáctico en la enseñanza de la historia porque permite a los más chicos acercarse por primera vez a un archivo (Archivo Histórico de Cali) y a la historia de la ciudad a partir de elementos y actividades apropiadas para el aprendizaje.
Palabras clave // Archivo, enseñanza, didáctica, maleta didáctica.

Introducción

Esta texto es el resultado de un trabajo final para un curso llamado -Archivística- registrado en el plan de nuestra carrera en el año 2015; fue posterior a ello que se convirtió en un proyecto de oferta pedagógica para el Archivo Histórico de Cali (Valle del Cauca). De este modo, pudimos trabajar de la mano con el Archivo para ofrecer talleres en algunas escuelas y en la institución, además de registrar nuestros derechos de autor como obra de arte y proyecto educativo. "La maleta de Archivaldo" se presenta como un recurso didáctico en la enseñanza de la historia porque permite a los más chicos acercarse por primera vez a un archivo (Archivo Histórico de Cali) y a la historia de la ciudad a partir de elementos y actividades apropiadas para el aprendizaje.

Iniciaremos con un panorama básico de los Archivos y la difusión cultural, además de su relación con la enseñanza y el público. Después de ello, abordaremos la experiencia particular de crear un artefacto didáctico y útil para enseñar historia a los más chicos desde un acercamiento al Archivo; pretendiendo así, reevaluar el sentido de una institución pública al servicio de todos. El apartado de la Experiencia incluye un breve diario de campo sobre la primera prueba de uso de la maleta didáctica y nuestras observaciones.

Archivos y Cultura:

Estudiosos de la archivística como Ramon Alberch Fugueras[1], José Ramón Cruz Mundet[2], entre otros; han coincidido en que los archivos son esos

[1] Director General de la Escuela Superior de archivística y gestión de documentos de la Universidad Autónoma de Barcelona y Consultor en gestión de documentos y archivos. Profesor de Archivística en los cursos de postgrado y máster en las Universidades de Barcelona, Tarragona, Sevilla, Valencia, Lleida, Girona, Madrid, Bogotá y Quito. Ponente en numerosos Congresos y Jornadas de Archivos en Europa y América Latina y en los Congresos Internacionales de Montreal (1992), Beijing (1996), Sevilla (2000) y Viena (2004).

[2] (Nacido en 1960) es licenciado en Historia por la Universidad de Deusto (Bilbao); Doctor en Historia Moderna por la Universidad Autónoma de Madrid; profesor Titular de Archivística de la Universidad Carlos III de Madrid, así mismo dirige desde su creación hasta 2001 el Doctorado de Documentación.

lugares que organizan y conservan la memoria, el conocimiento y la identidad de un lugar, esto los convierte en gestores y protectores de lo que en la actualidad se le denomina concepto de cultura. Los archivos son entonces: Patrimonio, pues conservan documentación heredada de importancia histórica en el desarrollo de las sociedades; Memoria, pues son soporte de las ideas y pensamientos de las colectividades, construyendo bases sólidas para el futuro sobre un conocimiento amplio del pasado; Identidad, son lugares claves para el fortalecimiento y en dado caso, la recuperación de la identidad de los habitantes de un lugar, pues guardan en medio de sus folios esa tan importante frase "hay que saber de dónde venimos para ver hacia dónde vamos" y son Conocimiento, guardan y atesoran grandes masas de información, las cuales son relevantes para toda la población, pues diversas consultas pueden ser resueltas a través de este tipo de lugares.

Los archivos hasta los años setenta del siglo pasado tenían un carácter privado, pues su función era más que nada jurídico-administrativa, y debido a un cambio de políticas, se plantea que el enfoque de los archivos debería también incluir un carácter difusor y que resultaba necesario descartar por tanto la naturaleza privada, debían ser instituciones de acceso masivo al público. Es aquí donde nacen las políticas de difusión que deben manejar los archivos, diferenciar las prácticas de difusión según los públicos que manejan y procurar manejar un lenguaje claro y conciso para así poder llegar a todos las personas, sean o no conocedoras del material archivístico. El archivero se convierte entonces en pieza fundamental de este proceso, es ahora el mediador entre la comunidad y la institución, debe armarse de estrategias y conocimientos para saber "llegarle" a los potenciales nuevos usuarios que llegan y conservar a los regulares.

Para tener políticas y medios claros de difusión los archivos se alían con las nuevas técnicas del marketing que incluyen manejo de imagen y uso de merchandising. La imagen es un punto importante a tratar en la cuestión de los archivos, pues el primer paso a mejorar, Según Ramón Alberch Fugueras (2001): "La función de programación de la imagen no es encubrir la realidad, ocultarla o adornarla, sino enfatizar los valores de identidad efectivamente asumidos por la institución para que sean percibidos por el público". (p. 120) Esta implementación de las estrategias del marketing implica un gran cambio dentro de la estructura interna del archivo, pero es fundamentado en la

necesidad latente del progreso y adhesión de la institución a los afanes de la sociedad cambiante.

Cabe aquí nombrar la relación de cooperación y mecenazgo que deben tener los archivos, como institución pública, con el sector privado; en esta relación el beneficio puede ser mutuo y se busca que sea constante. La clave de la acertada difusión es el enlace con profesionales de otras disciplinas, diferentes a las que recurren con frecuencia a los archivos, como los publicistas, los mercadólogos, los diseñadores gráficos y los pedagogos. Dentro de estas estrategias de difusión es importante clasificar la tipología de usuarios de los archivos, no solo como un ejercicio de diferenciación de "mercado posible", sino también, como un ejercicio de enfoque de la información a generar según el público al que se quiera llegar. Aquí debemos observar antes de abordar la política de cada país referente al acceso libre a los archivos del lugar, este acceso depende a la vez de la situación de sus instalaciones adecuadas para recibir al público, del personal capacitado, los horarios amplios y los recursos tecnológicos.

Los usuarios de un archivo son de tres tipos, los internos: son todos los referentes al personal del archivo, a su parte administrativa. Los externos: externos son todos los investigadores (usuarios especializados), estudiantes y ciudadanos comunes (el gran público). También existe una creciente población de nuevos usuarios, quienes utilizan las TIC para realizar sus consultas. Para estos usuarios es necesario manejar y promover plataformas que contengan archivos digitales, generarles un acceso remoto, claro y eficiente. Cabe anotar que son un público bastante desatendido en Colombia y en general en América Latina.

Servicio Educativo

Los archivos son memoria e historia, poseen la función innata de promover y recuperar la memoria colectiva de las sociedades, tal cosa resulta fundamental en consideración con la diversidad de relaciones y dinámicas que se pueden establecer con el campo educativo (especialmente la enseñanza de la historia). "Los archivos son instituciones que tienen una misión cultural. Hoy día no es posible que estén exclusivamente al servicio de la investigación y la

administración" (Fugueras, 2001, p. 95). Es por esta razón que, archivistas, pedagogos e historiadores han estudiado la posibilidad de poner al servicio de las escuelas y demás centros educativos las fuentes históricas que se conservan en los archivos. Esto resulta fundamental porque, si bien las escuelas y los archivos poseen campos de acción específicos y diferenciados, también pueden encontrarse elementos en común que, mediante estrategias pedagógicas permitan el enriquecimiento para ambos.

En el proceso de establecer una relación entre los archivos y la educación hay que tener en cuenta que, todos los documentos que posee un archivo pueden ser comunicados pedagógicamente, por supuesto, manejando las estrategias didácticas adecuadas. Desde esta perspectiva, el campo de la acción didáctica[3] no encuentra limitaciones en la edad cronológica o el tipo de usuario, para esto existen diversas formas de inclusión que permiten incluir a toda la comunidad en el campo de los archivos y la educación. Por lo tanto, la oferta pedagógica que puede ofrecer el archivo se caracteriza por su multitud de formas y opciones que varían y se adecuan según el público, su edad, la temática, y los objetivos.

Lo que resulta ser una problemática es precisamente el proceso de implantación y desarrollo de servicios educativos en los archivos, el cual se ha caracterizado por ser desigual, ya que mientras en países como Francia, Alemania o el Reino Unido las experiencias han logrado un verdadero alcance estatal, con diversos proyectos planificados y coherentes, en otros países (especialmente en Latinoamérica) se han llevado a cabo experiencias muy aisladas. Todos estos países que han venido siendo pioneros en el tema tienen tantas ideas como no podemos imaginar, algunas de ellas son: las jornadas abiertas, visitas e itinerarios, talleres de historia, talleres tecnológicos, talleres audiovisuales, cuadernos de trabajo, concursos, dossiers, carpetas didácticas, juegos, maletas didácticas, comics, semanas de festejo al Archivo, semanas de historia, archibuses, entre otros.[4]

---

[3] Parte de la pedagogía que estudia las técnicas y métodos de enseñanza.

[4] Gran parte de la oferta pedagógica nombrada en este artículo se debe a las referencias citadas por Ramón Alberch Fugueras en su Manual de Dinamización. La información acerca de ello se encuentra en algunas páginas web europeas como estas: El caso del archibus en París http://www.ratp.fr/fr/ratp/c_20533/archi-bus-balades-culturelles/.
Otro ejemplo es el de los archivos arqueológicos de España

Podemos observar, entonces, que en cuanto a la implementación del servicio educativo en los archivos y su relación con la Historia, Europa ha sido la figura dominante en este sentido, con multitud de formas ha desarrollado una apropiación pedagógica de los archivos hasta el punto de darle un alcance estatal. En Latinoamérica, en cambio, se han llevado a cabo algunas experiencias clave, pero de poco alcance, sin un programa educativo calificado, con muy poca planificación y recursos limitados. Este tipo de paisaje nos invita a repensar uno de los postulados de Fugueras (2001, p. 95): "A largo plazo sólo se conserva lo que se valora, y sólo se valora aquello que es reconocido como útil, o como culturalmente útil."

La relación archivo-educación debe comprender los objetivos, funciones y necesidades que tienen los archivos y la educación (centros de enseñanza). En ese caso, para los archivos es fundamental dar a conocer el contenido de sus fondos documentales, su funcionamiento y su función social como guardián del patrimonio histórico y cultural de las comunidades. Para la educación, especialmente los centros de enseñanza, es necesario enriquecer y complementar el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales, esto puede llevarse a cabo desde un acercamiento a las fuentes documentales y haciendo uso de diversas herramientas (físicas: exposiciones, visitas guiadas, artefactos didácticos, juegos, etc. No físicas: visitas virtuales, recorridos virtuales, exposiciones dinámicas, juegos en línea, etc.). Fugueras (2003, p. 86), tiene un planteamiento muy interesante acerca del uso de los archivos en la educación: "Sólo a través del archivo es posible introducir a los estudiantes en el conocimiento de los documentos originales". Resulta particularmente interesante el poder compartir la experiencia de conocimiento que ofrecen las fuentes primarias, ya que sin importar su tipo (documentos públicos, prensa, fotografías, videos, audios, etc.) podrían brindar una gran motivación para adentrarse en el mundo de la historia.

---

http://arqueologiasomostodos.com/otros/otros.html

En el caso de otros archivos españoles, el Archivo Nacional de España ofrece concursos, festejo por el día del archivo, talleres, visitas virtuales, etc. Más información aquí: http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/archivos/mc/archivos/ahn/portada.html;jsessionid=9B951C753C40B9E3BC5019E3E317E45E http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/archivos/mc/archivos/ahn/actividades.html

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/archivos/mc/archivos/ahn/portada/ahn-9-junio-2016/ahn-9-junio-2016.pdf

Más allá de la atracción visual o sensitiva que puedan ejercer las fuentes primarias en los niños y en el público en general, la posibilidad de crear y articular nuevos procesos y herramientas en la difusión y enseñanza de la Historia que permitan ir más allá de los libros de texto o del aula de clase es lo que resulta realmente valioso para la Historia y su campo de enseñanza.

Archivo-Enseñanza

A partir de lo anterior es importante aclarar cómo funciona la relación *archivo-enseñanza* en el campo de la historia. Según Hans Joachim Behr (1985, p. 359)[5],

> La formación histórica es indispensable para comprender los mecanismos políticos y poder actuar en ese campo, si pensamos que la enseñanza de la historia tiene por objeto familiarizar a los alumnos con los hombres, las condiciones de vida y los valores del pasado, para que puedan compararlos con el presente, nada es más eficaz que el contacto directo con las fuentes históricas que son testimonios vivos del pasado.

Pedagogos y archivistas plantean que, ese acercamiento directo con el pasado mediante los documentos de archivo, ya sean imágenes, audios, videos, etc., permiten desarrollar la imaginación y mejorar las posibilidades de aprendizaje. Frente a ello, resulta fundamental pensar en la relación *archivo-enseñanza* y a las estrategias pedagógicas, porque en ese sentido es que la maleta didáctica constituye un recurso que permite educar y comunicar el valor de los archivos, además de posibilitar el aprendizaje de la historia. El artefacto está dirigido básicamente al público escolar, pero sin embargo no excluye a ningún usuario. Es la representación a escala de un archivo, pero con un carácter móvil que contiene información sobre el archivo, pequeñas reproducciones o muestras de los documentos que contiene, fotografías, dibujos, videos, glosarios, tarjetas, etc. La maleta no limita su contenido a los

[5] Archivista e historiador alemán. Jefe del Archivo del Estado Renania del Norte-Westfalia en Münster y es Profesor Honorario de la Westfälische Wilhelms-Universität. Ha publicado numerosos escritos sobre todo a temas de historia regional.

documentos, por el contrario, debe incluir el mayor número de elementos y ayudas que permitan aportar el más amplio conocimiento sobre la temática o el archivo. Por lo tanto, las maletas didácticas pueden ser temáticas, introductorias, etc., y están dirigidas a distintos públicos según sea la edad y el objetivo.

Como herramienta en la enseñanza de la historia, las maletas didácticas permiten despertar el interés por un acercamiento al pasado, el aprendizaje y exploración a través de los sentidos contribuyen a una mejor asimilación de los conocimientos adquiridos, posibilitan la postura crítica de los aprendices, fomentan el trabajo en equipo, entre otras cosas. Y en cuanto al archivo, las maletas didácticas permiten ampliar el campo de acción de estos, desarrollar a plenitud su misión cultural y pedagógica, etc. Joaquim Prats (2001, p. 13) asegura que

> La historia tiene, por si misma, un alto poder formativo para los futuros ciudadanos, en cuanto a que no les enseña cuáles son las causas de los problemas actuales, pero sí sus antecedentes. Es un inmejorable laboratorio escolar de análisis social. La Historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político etc., y de cualquier proceso.

Pensando en esto, resulta clave que la historia como disciplina, encuentre las estrategias adecuadas para acercarse a todo tipo de público. El mismo Prats (2001, p. 16), argumenta: "En las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante. Además de formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde nuestro punto de vista, un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora.". Es por ello que, el saber histórico permite la construcción de una –conciencia histórica- , la cual resulta determinante en la formación del ser humano que, desde su pasado busca entender e interpretar las realidades del presente y las posibilidades del futuro.

Desafortunadamente, en el caso de Colombia el material pedagógico referente a los archivos es muy escaso. El país tiene muy poco interés en esta

temática. Se encuentran maletas pedagógicas en algunos museos y bibliotecas del país puesto que, esas instituciones si se han interesado en instaurar y fortalecer estrategias de vinculación de todo tipo de público. Así mismo, el caso de la ciudad de Cali, que cuenta con diversos archivos, no sólo el Archivo Histórico de Cali (AHC), sino también multitud de archivos familiares e institucionales, no cuentan con un sistema de difusión útil y acorde a todas las edades y públicos.

Fue al observar esta necesidad que, decidimos crear un artefacto que pudiese contribuir a la difusión del AHC, además de abrir las puertas a la multitud de oportunidades que tienen los archivos para comunicar sus fondos de la manera más adecuada. Porque si bien el resultado del proyecto fue –una maleta didáctica- se investigaron muchísimas posibilidades (tal como lo abordamos anteriormente).

Resulta importe reafirmar la pregunta de… ¿Por qué se eligió hacer una maleta pedagógica y por qué hacerla del Archivo Histórico de Cali?[6]

Se eligió hacer una maleta pedagógica porque la consideramos una herramienta didáctica realmente novedosa en el campo de la acción cultural en general y sobre todo en Cali, por la escases de éstas, además es interesante la idea de que la maleta pueda ser la más adecuada forma de compartir conocimiento con los niños, de motivarlos a investigar, de mostrarles un poco la historia de la ciudad, de informarlos sobre lo que es un archivo y en qué

[6] Por Real Cédula de 1573 el Rey de España ordenó que los cabildos llevaran libros de Actas: El de Santiago de Cali se había anticipado 10 años a esta disposición. Estos valiosos documentos fueron conservados en un cuarto, por mucho tiempo, encontrándose en lamentable estado de abandono, siendo necesario organizarlos ya que constituían para la ciudad un patrimonio invaluable. Por esta razón, en 1904 se firmó un contrato para encuadernarlos y en 1918 se comprometió una partida de $500.oo para su sostenimiento. Sin embargo era prioritaria la completa organización de esta información, y por esta razón en el año de 1958, se creó el Archivo Histórico De Cali, mediante el decreto Municipal No.378, del mes de junio.
El Archivo Histórico ha funcionado en diversas sedes como el Edificio Moncaleano, los sótanos del Centro Administrativo Municipal y en el Edificio del Palacio Nacional, sitios técnicamente poco apropiados para la conservación documental.
Para su mejoramiento, en febrero de 2000 se ubicó en el segundo piso del edificio donde hoy funciona la Secretaría de Cultura y Turismo Municipal. Esta edificación fue adquirida en el año de 1997 por el Municipio de Santiago de Cali, convirtiéndose en una de las sedes más completas para dinamizar la actividad cultural de la ciudad.

consisten sus funciones, su importancia para la sociedad y la necesidad de aproximarse a estas instituciones.

Se eligió el AHC precisamente por la misma razón, si lo que se busca es un acercamiento a los archivos, la mejor elección es el archivo de la ciudad, un espacio que puede funcionar muy bien en el marco de una relación con lo cotidiano, lo propio, lo habitual. La maleta pedagógica fue creada con el fin de dar a conocer y generar un acercamiento al Archivo Histórico de Cali como centro de información que guarda vestigios del pasado de la ciudad. Esta maleta también fue creada para visibilizar el funcionamiento educativo y cultural que puede tener un dispositivo didáctico como éste en el área de los archivos, las bibliotecas, los museos, y demás centros de documentación e información.

Para llevar a cabo la creación de la maleta pedagógica, se elaboró un breve estudio de la oferta educativa del archivo, del público habitual que alberga, de las actividades culturales, entre otras cosas. En el proceso se descubrió que el AHC posee muy poca oferta educativa, y es aún más escasa hacia el público infantil, se decidió entonces enfocar este trabajo hacia ese público, pues se considera muy apropiado que desde una edad temprana se pueda empezar crear una relación de familiaridad con este tipo de instituciones.

En cuanto a la situación de los usuarios en el Archivo Histórico de Cali; tiene un matiz ya definido. Los estudiantes, en su mayoría universitarios son quienes recurren al archivo para resolver tareas, iniciar investigaciones y por parte de sus profesores tener un primer acercamiento a los centros de información. Los ciudadanos sin formación científica, son quienes recurren al archivo por consultas específicas, concernientes a temas como escrituras públicas, venta de terrenos, certificados de matrimonios civiles, etc. Los investigadores o usuarios especializados que buscan en el archivo información para realizar sus proyectos de investigación son un grupo muy reducido de la población.

Por estas razones se establecieron ciertos criterios, metas u objetivos al crear la maleta pedagógica. Básicamente los objetivos son:

Objetivos específicos:

- Visibilizar al AHC, y presentar su importancia y funcionamiento a un público joven, preferiblemente escolares.
- Propiciar el reconocimiento de la ciudad y su historia mediante el archivo.
- Incluir nuevos públicos o usuarios al AHC.
- Ampliar el campo de la acción cultural ofrecida por el AHC
- Permitir a los estudiantes aprender del archivo y de la historia mediante el juego.
- Ampliar las técnicas pedagógicas de la historia en público infantil.
- Brindar un campo de acción educativa fuera del aula de clase.
- Propiciar la aparición de nuevas propuestas a favor de la enseñanza y difusión de la Historia y los Archivos

En cuanto a la metodología, la maleta se creó pensando en atrapar el interés de niños en edad escolar de 9 a 12 años, por eso mismo se articuló la necesidad de construir un personaje fantástico llamado Archivaldo[7], el cual puede resultar atractivo para el público que se quiere manejar. Junto con Archivaldo habrán una serie elementos y de actividades que tendrán el fin de acercar a los niños al archivo y a sus actividades, por ejemplo, una charla introductoria acerca de sus conocimientos sobre la institución, charla que permitirá aclarar dudas y brindar información útil; fotografías en alta definición de algunos documentos del Archivo en el mejor estado, un comic relacionado con la labor de los archiveros, una sopa de letras con palabras claves nombradas en la exposición inicial del archivo y un rompecabezas de fotografías antiguas de la ciudad de Cali, tomadas del Archivo Fílmico de Cali y del Valle del Cauca, con la única finalidad de volver más llamativa la maleta. Incluimos un sello artesanal haciendo semejanza a los sellos reales de la época colonial junto con unos rollos de papel artesanal equivalentes a un pergamino original de la época, para que los niños tengan la experiencia de escribir como lo hacían los viejos escribanos.

El orden metodológico del uso de la maleta es así: una primera charla o discurso que permita evaluar el conocimiento de los niños acerca de los archivos y del AHC en específico para determinar el estado de la cuestión. Además

[7] Arturo Chávez Valencia, personaje fantástico más conocido en el mundo de los archivos como "Archivaldo".

de brindar una breve introducción sobre la historia del papel, la escritura, la época en la Cali colonial, y sobre el archivo en cuestión; pretendiendo llevar a cabo todas las actividades de la maleta con mucha más fluidez.

Algunos académicos[8] plantean teorías acerca de cómo la pedagogía debe permitir a la educación una visión adelantada que se manifieste a través del desarrollo mental, del lenguaje, el juego, el experimento, el juicio, los sentidos, etc. partiendo de algunos postulados sobre la psicología del aprendizaje, las técnicas de la enseñanza, la pedagogía y su didáctica, a continuación una breve descripción de las actividades lúdicas incluidas en la maleta:

• Arma el rompecabezas y redescubre a la ciudad: La actividad consiste en armar los rompecabezas de las fotos antiguas de Cali y que los niños puedan reconocer a su ciudad en otro momento, que puedan identificar algunos cambios y que puedan hacer comparaciones acerca de las calles, arquitectura, vestimentas, etc., incluso de las fotografías mismas.

• ¡Conviértete en un escribano colonial!: La actividad consiste en que los niños puedan crear su propio documento de archivo con el papel pergamino artesanal, la tinta china, la pluma y el sello real de Archivaldo. Siguiendo la guía de las reproducciones documentales podrán intentar imitar la letra y firma de los escribanos la época.

• Archivaldo necesita ayuda: Mediante el comic de Archivaldo los niños podrán organizar algunos documentos según consideren su orden en los fondos del AHC utilizando unas pequeñas tarjetas de colores que los identifiquen.

• ¿Qué tanto aprendiste junto a Archie?: La actividad consiste en realizar una sopa de letras que contiene vocabulario sobre la maleta y el archivo con el objetivo de evaluar los conocimientos adquiridos por los niños al contacto con la maleta.

La maleta también posee una serie de artículos como: una lupa, lápices, tapabocas, etc. (a favor de crear conciencia de las normas en la institución respecto a la conversación) El material de archivo como los documentos antiguos, de los cuales habrá copias originales dentro de la maleta es escogido con un criterio de selección preciso, en el que prima la legibilidad de la letra, el buen estado del material y algún atractivo adicional como sellos visibles.

[8] Tomado principalmente de la posición de Jean William Fritz Piaget, en su texto: *"El nacimiento de la inteligencia en el niño".* Madrid: Editorial Crítica, 2007.

(La elección responde a folios sueltos que no necesariamente llevan una coherencia lógica o una continuidad)

La Experiencia del Uso de "La Maleta de Archivaldo"

La experiencia con el uso de la maleta didáctica significó un aprendizaje no sólo para quienes la disfrutaron, sino también quienes la creamos y llevamos a cabo porque con cada uso de ella adquirimos y reafirmamos diversos conocimientos internos y externos al aula de clase. Fueron cuatro días de visita a la Escuela de Santa Librada[9] en los que procedíamos a conocer a la docente y al grupo con quien íbamos a relacionarnos, seguidamente iniciamos una charla introductoria sobre lo que era un Archivo, su importancia en la ciudad, su lugar de ubicación, su contenido, sus reglas, sus visitas, su relación con la historia de Cali etc., siempre creando un diálogo con los niños acerca de sus conocimientos de la institución y de la ciudad. Seguidamente iniciábamos la actividad "Convierte en escribano" en la que pretendíamos pusieran en práctica lo que aprendieron sobre Historia y escritura en siglos pasados. Frente a esta actividad los niños respondían positivamente y creaban su documento con muchísimo ingenio. Después de ello sociabilizábamos la historieta de la vida del superhéroe o personaje de la maleta "Archivaldo" para que la leyeran y colorearan. Y para finalizar les obsequiábamos una sopa de letras que evaluaría los conocimientos aprendidos a partir de toda la actividad. A cada una de las actividades los niños respondieron con buena actitud y llevaron a cabo las propuestas que les brindamos, se mostraron motivados e intrigados por conocer mucho más, además manifestaron su deseo de acercarse al AHC con el fin de conocer realmente lo que era ese Archivo del que tanto les hablamos.

[9] La Institución Educativa de Santa Librada (Anteriormente Colegio Republicano de Santa Librada) es una institución pública de educación secundaria ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, capital del Departamento del Valle del Cauca. Fue fundado el 29 de enero de 1823 por el entonces Vicepresidente de la Gran Colombia, el General Francisco de Paula Santander. Su temprana fundación en una etapa histórica en que la guerra de independencia de Colombia llegaba a su fin y estaba naciendo un nuevo estado republicano, hace de éste colegio el más antiguo de la ciudad.

La historia siendo una disciplina al servicio de la comunidad ha encontrado en la maleta didáctica la mejor forma de acercarse a un público tan complejo como los niños, y lo ha hecho con el apoyo de toda la información que nos brinda el AHC como institución fundamental de conocimiento histórico-social. Y al llevar a cabo cuatro talleres en los que vinculamos a 5 cursos de la escuela en horario matutino descubrimos la gran capacidad de enseñanza que posee la maleta didáctica en los niños. Es un artefacto que nos permitió acercarnos como historiadores y archivistas a la realidad de los niños; y además de enriquecer sus conocimientos de la Historia, la maleta les permitió conocer lo que es un Archivo (Siendo el AHC el archivo principal de la ciudad de Santiago de Cali) y su importancia para los ciudadanos. Todo este proceso de la puesta en práctica de la maleta nos invitó a creer que el uso didáctico de ésta o de cualquier herramienta de este tipo, resulta estratégicamente útil en la enseñanza de la Historia o de cualquier área de estudio.

Conclusiones

Los archivos en general y en especial los históricos son lugares en el olvido, su importancia social es ignorada y se cree que son foco de polvo y solo sirven para arrumar papel. Rescatarlos depende de los profesionales que trabajamos con ellos, como los historiadores y los archivistas; al igual que una biblioteca o un museo, los archivos son fuente inagotable de información y poseen la memoria colectiva de nuestra sociedad. La mejor manera de no perder a los archivos es educando a las nuevas generaciones de su importancia. Las maletas pedagógicas son un excelente herramienta para lograr este fin, junto con las muchas formas de hacer difusión cultural, el público al que busca llegar en este caso la Maleta de Archivaldo, es un público extremadamente visual, cargado de preguntas, curiosidades y motivación por conocer el mundo, precisamente por eso hay que aprovechar esta realidad y convertir a la historia y su enseñanza en algo llamativo a quienes se va a impartir con el fin de incentivar el interés y el cariño por nuestro pasado; la memoria que guardamos no puede ser desechada, pues es clave de nuestro futuro.

Es cierto que como historiadores estamos acostumbrados a toparnos con una idea casi común acerca de la Historia vista como una disciplina aburrida, que para aprender de ella sólo podemos contar con enormes y pesadas enciclopedias, sin imágenes, sin mucho color...sin embargo, quienes trabajamos con la disciplina somos conscientes de su capacidad e importancia, por esa razón, cambiar esta perspectiva de lo aburrido o poco útil depende de todos los que trabajamos con la Historia y para la Historia. No es una tarea que compete sólo a los docentes del área, los historiadores y archivistas también debemos comprometernos a crear y difundir nuevas herramientas y métodos para compartir nuestros conocimientos del pasado, un pasado común a la sociedad. Ir más allá de la academia, poder acercarse al público menos especializado y relacionarse con ellos, compartir los resultados de las investigaciones, entre otras cosas, puede resultar muy enriquecedor si se encuentran los métodos y estrategias para ello.

El país está atravesando por un momento clave en la construcción de memoria y ésta es la oportunidad perfecta para invertir tiempo, conocimientos y recursos en la difusión y enseñanza de la historia que se guarda en instituciones como los archivos. La Maleta de Archivaldo resulta una buena opción para empezar con los más chicos y mostrar ese lado divertido de la historia mientras se aprende.

Referencias

Libros

Piaget, Jean. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Editorial Crítica.

Prats, Joaquín M. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Fugueras, Ramón Alberch. (2001). *Archivos y cultura: Manual de Dinamización.* España: Editorial TREA.

Fugueras, Ramón Alberch. (2003). *Los archivos, entre la memoria histórica y la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial UOC.

Artículos de revista

García Rubio, Ana Isabel. (2000) "La Maleta Pedagógica: un proyecto educativo para el Museo Nacional de Machado de Castro". *Imafronte*. No 15.

Colomer, Germán. (1996). "Planificar El Servicio Pedagógico Del Archivo". *Boletín Anabad, XLVI*.

Colomer, Germán. (1998) "La función pedagógica del archivo". Aplicaciones didácticas en forma de talleres de historia, tecnológicos y audiovisuales. *PhD Boletín # 24.*

Berh, Hans Joachim. (1985). "Exposiciones, servicios educativos, relaciones públicas" .*El Prontuario RAMP. Unesco. PGI-85/WS/32.*

Boadas, Joan. (1991). "La función cultural de los archivos". *IKERLANAK III.*

Estrategias para enseñanza de la historia, enfocada en los estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

Yesenia MARQUEZ ARADILLAS
// Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad. CAED del Centro de Bachilleratos Tecnológicos industrial y de servicios CBTis 116 Tijuana, Baja California.
// Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022 Tijuana, Baja California.

Yesenia Marquez Aradillas. Formación académica: Lic. en Psicología Educativa y candidata a Maestra, en el programa de Maestría en Educación Campo: Práctica Docente e Integración Cultural por la Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Unidad 022 Tijuana, Baja California. Experiencia profesional: Docente frente agrupo en el área históricos y sociales, en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad, (CAED) respaldado por el Centro de Bachilleratos Tecnológicos industrial de servicios CBTis 116 Tijuana, B.C. lic. yesenia_marquez@hotmail.com

Resumen // En el presente texto se abordarán estrategias para la enseñanza de la historia en educación media superior dirigidas a docentes, dichas técnicas (algunas de ellas lúdicas) están enfocadas desde el área psicopedagógica, para la instrucción de alumnos con discapacidad auditiva y visual. Surge esta necesidad del docente de buscar nuevas herramientas de trabajo, al darse cuenta que en su práctica existe la ausencia de estrategias didácticas, focalizadas en la instrucción de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), varias veces convirtiéndose en un obstáculo para que se logren dar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionando dificultades en el desempeño dentro del aula. Por consiguiente, el docente debe trasformar su práctica para que el estudiante logre adquirir las competencias deseadas.
Palabras clave // enseñanza de la historia, Estrategias, discapacidad auditiva y visual, aprendizaje significativo.

Trabajar como docente frente a grupo en educación media superior es gratificante, sin embargo, trabajar con jóvenes con discapacidad es un reto tanto personal como profesional. Como docente adquieres herramientas, estrategias, técnicas y destrezas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de que estos logren adquirir los métodos adecuados y competencias para su desarrollo académico. Al trasladar estas mismas estrategias, herramientas y técnicas que hemos adquirido a través de la experiencia, suelen ser insuficientes para cubrir las necesidades educativas del alumno con discapacidad, motivo por el cual surge la necesidad de buscar nuevos métodos para el reforzamiento académico de los estudiantes.

Antes de trabajar con los métodos y técnicas de enseñanza hay que hacer una diferenciación entre método y técnica (Gómez, 2012), que puede ser utilizada por la metodología didáctica "El método es procedimiento general, basado en principios lógicos, que puede ser común a varias ciencias; la técnica" es un medio específico, usado en una ciencia determinada en un aspecto particular de la misma. La técnica es considerada como un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con el método.

Aclarado este punto podemos empezar a trabajar en los métodos de enseñanza, y las modificaciones de las mismas. Abordando las metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, adecuadas para el estudiante con discapacidad. Deben ser adaptadas a cada estilo de aprendizaje del alumno. De acuerdo con las reflexiones anteriores, el docente debe ser un profesional de la docencia que tenga como punto de partida el conocimiento, de manera tal que pueda proveer a sus alumnos y alumnas de condiciones favorables para que el aprendizaje surja de manera espontánea.

Los casos que voy a abordar son los de alumnos con discapacidad auditiva y visual que actualmente cursan la preparatoria, dispuesto en un programa gubernamental llamado Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), afiliado a preparatoria abierta, suscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP) dirigido por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Dirección General del Bachillerato (DGB), donde estipula que el programa CAED es un bachillerato no escolarizado de la dirección de sistemas abiertos, (Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad. De la Dirección General de Bachillerato DGB, 2015). Pero debido a

las necesidades educativas con las que cuentan los alumnos, se trabaja en una modalidad semi-escolarizada. Esta institución se encuentra ubicada en el Centro de Bachilleratos Tecnológicos industrial y de servicios CBTis 116 de la ciudad de Tijuana, Baja California, dicho centro educativo adopta a CAED por disposición, Subsecretaria de Educación Media Superior de la Dirección General del Bachillerato (DGB).

¿Cómo aprenden los alumnos con discapacidad visual?

Existen diversos materiales educativos para el trabajo y apoyo a los estudiantes con discapacidad, principalmente encaminados en la educación básica (en el caso de primaria y secundaria), pero, ¿dónde quedan las estrategias adaptadas a estudiantes de bachillerato? Estas técnicas son muy escasas, sobre todo en las áreas de humanidades y ciencias exactas. La ausencia de estrategias didácticas suscita obstáculos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionando dificultades en el desempeño dentro del aula, el docente debe trasformar su práctica para que el estudiante logre adquirir los conocimientos dentro de la educación media superior.

Es importante puntualizar que un estudiante con discapacidad se le dificulte el aprendizaje de manera convencional, quizás sea diferente el estilo de aprendizaje, muchas veces influida por el tipo de discapacidad con la que el alumno cuenta. Una limitante que puede afectar a los estudiantes, es la etiqueta que la sociedad les da al suponer que tienen un Coeficiente Intelectual bajo CI. De acuerdo con Lev Vygotsky, “la inteligencia no depende de la cantidad depende de la calidad”. En referencia a los trabajos realizados (Sancho, 2012) concuerdo que, a pesar de que la teoría de Vygotsky nos habla de la inteligencia que se cristaliza en un producto histórico cultural, logrando modificarse a través de la actividad, y particularmente por la actividad mediada por el lenguaje, así como de las influencias e interacciones sociales. Es decir, las discapacidades, no tienen que ver con un problema de cantidad de inteligencia que las personas poseen, si no de las cualidades y la manera de emplearlas.

Por otro lado, Amaro cita a Howard Gardner sobre la teoría de las Inteligencias Múltiples junto con Vygotsky, estos autores plantean que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuentan con diversas habilidades además de las puramente cognitivas que pueden desarrollar en el ámbito familiar o desde la escuela (Amaro, 2014). Esto permite a los docentes

enfocarse a desarrollar un vínculo con el estudiante. Del mismo modo, este lazo le permite al docente desarrollar estrategias para que el estudiante fortalezca las habilidades con las que ya cuenta, siempre y cuando estas tácticas se adapten a las necesidades y al estilo de aprendizaje del estudiante.

Es importante conocer la poción del aprendizaje significativo que, de acuerdo a David Ausubel (Rodríguez, 2004), hablar del saber significativo supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender, a partir de lo que ya se conoce mediante la actualización de esquemas de conocimientos. A diferencia de Gardner, Ausubel refiere una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el aprendiz y el profesor. Esta conexión que se forja entre ambos es para llevar a un nivel más elevado el proceso enseñanza- aprendizaje.

A comparación con Novak citado en el (Manual de las estrategias didácticas, S/F.). El aprendizaje no se limita solamente a la asimilación de dichos conocimientos, si no que supone la revisión, la modificación y el enriquecimiento mediante nuevas conexiones y relaciones entre ellos. Esto permite a los sujetos utilizar lo aprendido para abordar nuevas situaciones y efectuar nuevos aprendizajes, desarrollando una herramienta indispensable para el análisis y comprensión de conceptos llamado “Mapas conceptuales”.

Hablando de mapas mentales de Novak, un modo de trabajarlos con los alumnos con discapacidad es de manera creativa, con esto me refiero a realizar esquemas simples con dibujos o imágenes llamativos e ilustrativos (puede ser en tercera dimensión) con relieve, estos son esquemas interactivos, (donde el estudiante pueda asociar las imágenes y en reversa poder leer el concepto), estos conectores los llevara a una comprensión más significativa despertando el interés del estudiante.

Desde el punto de vista pedagógico abordamos el aprendizaje significativo desde una interpretación constructivista de Díaz Barriga, donde la concepción del aprendizaje escolar y la intervención educativa surge a partir de la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitiva, así como a las modificaciones y adaptaciones al currículum educativo (Díaz, 2006).

Dentro del aula CAED los estudiantes abordan las áreas de conocimiento que se dividen en cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, históricas y sociales, comunicación y por ultimo humanidades. Dicho plan curricular abordado desde el plan modular veintidós, que se compone de veintiún módulos y un módulo que es el componente profesional de preparatoria abierta, cabe mencionar que, los diseños curriculares se abordan desde el modelo educativo de las competencias citado de la (Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad. De la Dirección General de Bachillerato DGB, 2015).

CAED atiende a una población de alumnos con discapacidad tanto auditiva, visual, motora, discapacidad múltiple e intelectual, por mencionar algunas. Aunque en este trabajo nos enfocaremos solo a la discapacidad auditiva y visual es importante señalar que la gran mayoría de los alumnos llegan con diversas carencias educativas, tanto en la lecto-escritura como en matemáticas; en algunos de los casos es complicado que el estudiante se adapte a las nuevas estrategias de enseñanza y en el nivel de exigencia que se requiere para la aprobación de los exámenes de preparatoria abierta.

Concuerdo en las experiencias que narra en su trabajo (González, 2012) donde nos refiere que la práctica de la enseñanza de la historia es abordada de diferente manera en cada institución. Uno de los factores principales con los que contamos en CAED CBTis 116, es la disposición de aprender que tiene los alumnos, el apoyo de algunos padres de familia y el trabajo colegiado de la plantilla de colaboradores comprometidos con la educación de los jóvenes con discapacidad. Lograr esta integración no es trabajo sencillo se requiere paciencia, constancia, perseverancia, no solo en el estudiante también del docente y el constante reconocimiento en los pequeños logros del estudiante, esto como un elemento reforzador y de motivación para seguirse preparando.

A partir de las teorías como la de Vygotsky, Ausubel, Gardner y Novak, podemos partir para justificar la utilización de las siguientes herramientas o estrategias dentro del aula, para que el estudiante adquiera y se apropie del conocimiento. Por consecuente, el aprendizaje significativo, no es sólo este proceso, sino que también es su producto, de la interacción entre las nuevas estructuras cognitivas y esa nueva información o contenido fortalece las

nuevas ideas, un amarre más potente y de la hermenéutica que servirán de base para futuros aprendizajes. (Rodríguez, 2004)

Estrategias desarrolladas en la enseñanza con los estudiantes con discapacidad visual:

Es indispensable tener un ambiente adecuado, sin interrupciones ambientales (auditivas o ruidos) que distraigan al estudiante, perdiendo así su atención. En principio se realiza una evaluación diagnóstica, que nos sirve para comprobar el nivel educativo con el que el estudiante cuenta así, ello nos brinda la posibilidad de tener un panorama más amplio y saber las ventajas con las que trabajaremos ya que se abordara en este caso la enseñanza de la historia.

Una de las destrezas del estudiante con discapacidad visual es del desarrollo y sensibilidad auditiva, ya que debido a la discapacidad el sentido sensorial se desarrolla de una manera más fina, esta será una de los elementos más importante que el estudiante posee en la construcción de aprendizaje. Las estrategias que se implementan dependen de la comprensión y razonamiento del estudiante, ya que podemos recrear una escena de manera auditiva (empleamos elementos, personajes, ambientación, etc.) para que el estudiante pueda comprendernos que es lo que estamos abordando.

Las metodologías de más sustento son el sistema braille, pero en ocasiones el estudiante no ha desarrollado esta sensibilidad que se requiere para manejar esta técnica, (una de las razones puede ser que la discapacidad fue adquirida en una edad adulta y motivo por el cual el alumno también se le dificulta adaptarse a este material). Estas complicaciones también nos llevan a la desmotivación, depresión constante estas afecciones psicológicas en las cuales el docente debe saber manejar o cuando menos saber el momento indicado para canalizar al alumno al departamento adecuado.

Para la adecuación tanto de materiales como de esquemas, en el caso de análisis de graficas la herramienta a la que se recurre es la utilización de plastilina para formar con ella los patrones que se desea que el alumno conceptualice, ya que por medio del relieve podrá darse cuenta de lo que se está hablando, si en caso de no, contar con plastilina trabajamos silicón caliente de lineando la gráficas, tablas, esquemas tomando en cuenta las características más esenciales, para que el estudiante pueda interpretar a partir del relieve o esquema que se realizó.

El manejo de la impresora en tercera dimensión seria optimo, pero cuando no se cuenta con ella, se realizan realces palpables, representaciones en tercera dimensión, y con distintas texturas. La implementación de audio es el más apropiado, existen aplicaciones o programas que permiten leer los textos de un libro, estas herramientas son de mucha ventaja para el docente y para el alumno. Pero cuando se carece de materiales, se realizan audio con los equipos celulares, como el WhatsApp, el audio del Facebook, así cuando el alumno no pueda asistir a asesoría, se lleva su audio y los reproduce cuantas veces lo considere necesario.

El platicar casos de la vida cotidiana, el estudiante logra crear una empatía con el docente, para llegar a la reflexión de las situaciones que vivimos a diario y que estos casos no están muy alejados de su entorno donde se desenvuelve, por ejemplo, algunas de las pláticas que he entablado con los alumnos fue el sonado caso de las protestas realizadas contra el gasolinazo, en cada ciudad del país; la migración de personas de origen haitianos y africano varados en esta frontera (muchos de ellos esperando cruzar hacia estados unidos). El platicar de estos hechos que surgen en la localidad es de suma importancia por que busco que el estudiante se involucre, reflexione, razone entorno a las organizaciones sociales y a los flujos migratorios en nuestro país.

Para la enseñanza del estudiante con discapacidad visual o ceguera, recurro a videos o documentales de YouTube, donde el alumno deberá escuchare el documental (corto). Y de lo que comprendió hacer un análisis, y gravarse en audio de un ensayo pequeño y si tiene un acompañante, puede dictarlo y el acompañante escribirle las ideas que rescato del documental que escucho. Este análisis que realice puede buscar ejemplos y llevar el caso a la vida real. En el caso de algunas materias se presta para buscar corridos (música regional mexicana de la época revolucionaria) donde en las estrofas explican ciertos sucesos ocurridos a lo largo de la historia de México, ejemplo de esa música es el barzón de Antonio Aguilar.

Las herramientas que más se tienen resultados favorables en la discapacidad visual, es contar con materiales manipulables y con textura, en el caso de la historia o el modulo conocido como trasformaciones del mundo contemporáneo, pide abordar la historia del arte, se pueden recrear pinturas con textura para tener un aprendizaje más significativo. Estas pinturas

por supuesto sencillas para que pueda comprenderla a partir de sus formas, líneas, donde se le describirá la pintura y el alumno puede hace su propia interpretación a partir del tacto.

En el caso del módulo trasformaciones del mundo contemporáneo abordan un tema sobre los partidos políticos. La actividad que he realizado para la comprensión y la importancia de las elecciones, así como la de ejercer el voto ciudadano. En esta actividad realice una boleta (electoral) donde cada uno de los símbolos o logotipos de los partidos políticos más populares (PAN, PRD, PRI, PT. Etc.), con el objetivo que el estudiante logre diferenciar las características de cada uno de los iconos utilizados en las boletas y no, solo conocerlos de manera auditiva, sino, también de manera táctil, guardando en la memoria ambas experiencias convirtiéndose así en un aprendizaje elocuente.

¿Cómo aprende historia los alumnos con discapacidad auditiva o sordera?

A pesar que en ocasiones exista un intérprete de Lengua de Señas Mexicanas (LSM), es difícil explicar los conceptos que se abordan dentro de las materias, porque distintos términos, no, cuentan con una firma o seña establecida, se tiene que buscar un sinónimo que el estudiante pueda comprender y formar un puente entre el concepto que se desea explicar y el que el alumno comprende. Esto no quiere decir que el alumno carezca de inteligente y capacidad de comprender en un proceso de enseñanza aprendizaje posiblemente las estrategias con las que sea trabajada necesita reestructurarse para que el estudiante logre hacer la apropiación de la información acompañado con su lengua materna.

Para el reconocimiento táctil, la ubicación de países, como primeras potencias podemos abordarlas a partir de mapas o globos terráqueos en braille, o impresos con relieve, por ejemplo en el globo podrá identificar, localizar país de quien está hablando, pero siempre guiándolo con la voz del docente, si no contamos con ninguno de estos materiales, sugiero imprimir uno o dos mapas del mundo, lo más amplio posible, pegarlo sobre un material como cartulina o cartoncillo de ambos lados que coincidan las imágenes, la idea es que con un (pin push, o chinche de metal), perfore el contorno del dibujo atravesando la cartulina, esta delineación le permitirá al estudiante ubicar los contornos que el docente desee darle a conocer.

Existen artículos creados por la Secretaria de Educación pública (SEP), como el de Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural, pero este material está dirigido a educandos de primaria, la necesidad que existe en educación media superior es totalmente diferente. Pece que exista en los modelos educativos bilingüe-cultural, creados por la SEP en una inclusión educativa difícilmente todas las escuelas de educación primaria y secundaria cuentan con un intérprete, convirtiéndose en una barrea para que el estudiante, cuando ingresa a la educación media superior se frustra, ya que las señas que ha adquirido son muy limitadas o estas señas son aun caseras donde solo se comunica con la familia.

Cuando los estudiantes ingresan a la preparatoria o algún programa como el de CAED debe de contar con un léxico más extenso, de la misma manera un cúmulo de conocimientos más amplio esto en el mejor de los casos, pero, en la realidad esto no sucede así, las carencias con las que llegan los alumnos con discapacidad auditiva y otras discapacidades, carecen principalmente de la comprensión lectora, escritura, análisis de situaciones, tanto cotidianas como hipotéticas, convirtiéndose en un rezago escolar.

Desde mi experiencia como docente de las asignaturas de humanidades-histórica las estrategias utilizadas para un estudiante sordo, específicamente en historia es complicado ya que hay que explicar conceptos y definiciones, donde los sinónimos son difíciles de comprender para el alumno sordo, ya que aprende a leer de una manera estructurada en palabras claves, es decir monosilábicos y la relación de objetos. Al momento de trabajar algún concepto más complejo, el estudiante con discapacidad auditiva se le dificulta relacionar el mensaje o concepto nuevo con algún significado previamente apropiado, por ejemplo, la palabra comunidad, tiene varios sinónimos y por ello es complejo hacer la relación (se le dificulta relacionar dos o más sinónimos a la vez).

La comprensión de conceptos, la conexión, análisis se vuelven complejos y estas principales características son las que se utilizan con más frecuencia dentro de la historia y en otras áreas en las que se abordan en nivel medio superior, tan solo la tarea de explicar una teoría, para el docente es complicado que el alumno logre quedarse concretar la información convirtiéndose en una tarea compleja, pero no imposible tanto para el docente como para

el estudiante. Si lo abordamos desde la psicopedagogía es la formación de lasos convirtiéndose en una triada alumnos, docente y familia esta unión de fuerzas enfocadas en el alumno teniendo así un avance significativo ya que la responsabilidad es compartida provocando un amalgamiento en causa del aprendizaje del estudiante.

Dentro de las redes sociales se pueden encontrar diversas estrategias y técnicas de enseñanza, de igual manera se pueden adquirir en manuales, en investigaciones, etc. Pero estas están enfocadas en la educación primaria, motivo por el cual surge la necesidad de crear material didáctico y lúdico, para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante no solo con discapacidad auditiva sí, no, además puede ser adaptada otro tipo de discapacidad.

En primer lugar, para trabajar con alumnos son discapacidad auditiva es crear una atmosfera de confianza y seguridad esto ayudara para que el educando establezca lazos empáticos con el docente. Un espacio bien iluminado, libre de barreras visuales o auditivas de acuerdo en el manual operativo CAED (Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad. De la Dirección General de Bachillerato (DGB), 2015). En los trabajos de (Cardona, 2011) hay que asegurarse que al dar una explicación el alumno esté mirando; si es necesario, tóquele el hombreo para que preste atención, y evitar dar instrucciones cuando el alumno este a mitad de un trabajo, entre otras recomendaciones.

Una de las estrategias a las que recurro con mayor frecuencia es a la mímica, las representaciones gráficas, y videos, como pueden ser tarjetones donde la idea principal está en un lado y por el otro algo gráfico palpable para que el alumno comprenda, dándole significado a los conceptos abordados dentro de la clase estos elementos se pueden emplear al explicar una teoría, se puede abordar desde la manera más simple, hasta tratar de hacerla más compleja no es tarea fácil.

De acuerdo con David, Ausubel citado en (Tünnermann, 2011) el trabajo significativo es de suma importancia para el alumno ya que relaciona, interactúa y al mismo tiempo aprende. Un “aprendizaje es significativo” ocurre cuando una nueva información se conecta con un “concepto relevante pre existente en la estructura cognitiva”, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén

adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

Necesitamos ubicar al estudiante en un lugar de la clase en el que, de manera discreta, pueda tener una buena visión general de sus compañeros, de la pizarra, del docente, y del intérprete de lengua de signos si lo hubiera. Es decir, en donde se encuentre en posición de acceder a la información y apoyos visuales. Al docente suele ocurrir por costumbre que al momento de escribir en el pizarrón se de vuelta dando espalda por completo al alumno, recordemos que para crear un lasos visual y no perder su atención necesita el alumno estar observando, viendo las expresiones faciales del docente (Confederación Estatal de Personas Sordas CNSE. S/F.).

Por ello, una de las razones para la utilización de las estrategias lúdicas o juegos, donde el estudiante interactúa con objetos, así como con compañeros o docente, es el trabajar de manera más significativa. Uno de los ejemplos de material lúdico como el juego de memoria (similar a Adivina quién) donde el educando, asocia los personajes, por ejemplo, con el periodo de gobierno. El objetivo principal de este material es que el alumno sea capaz de relacionar las características más sobresalientes y hechos importantes del sexenio de cada presidente mexicano en el periodo contemporáneo, es importante puntualizar que mediante señas y la utilización de la LSM pueda darse con mayor éxito la comunicación y comprensión de la línea del tiempo con el que se está trabajando.

Las adaptaciones como el ejemplo que se mencionó anteriormente son de mucho provecho en aula porque facilita la relación, comprensión, análisis de lo que se está trabajando en ese momento. Por ejemplo, un Scrabble casero adaptado a los vocablos y conceptos que se desea que el alumno recuerde, relacione ideas. Este juego va a tener variaciones a los juegos de tradicionales, ya que la formación de palabras son las que el instructor o docente indique, así como la relación de los conceptos.

La realización de crucigramas y sopa de letras con dibujos es utilizada para reforzar la comprensión de conceptos. En esta materia lo que se rebajará o realizará es un crucigrama donde a partir de una simple pregunta, el estudiante deberá encontrar la respuesta. Ejemplo de pregunta: ¿Quién es el autor de la teoría del materialismo histórico?, ¿cuáles son los tres estadios de Augusto Comte?, ¿cuál es el nombre del indicador que mide el crecimiento

económico de un país? Estas preguntas las relacionará con los temas vistos y posteriormente podrá buscar la respuesta en su hoja de ejercicios o sopa de letras/crucigrama dependiendo de lo que más le funcione al docente.

La creación de un glosario con conceptos e imágenes para facilitar la relación y comprensión de los textos, este glosario deberá comprender las palabras más complejas que al estudiante se le dificulte recordar o comprender, del mismo modo poder darle un significado propio para la interacción de la información y apropiación. De la misma manera abordar la construcción del aprendizaje significativo que con el paso del tiempo podrá compilar un diccionario personalizado de diferentes conceptos y áreas de estudio.

La utilización de fotografías es de muchísima utilidad, el trabajar de manera monosilábica es una de las que podemos recurrir con más frecuencia para trabajar con los estudiantes sordos ya, que al separar las palabras se les facilita comprenderlas o cuando menos asociarlas con algún objeto o concepto. Las técnicas que en mi practica me ha facilitado la interacción y comprensión conceptos es la elaboración de videos, donde el estudiante describe en LSM lo que comprendió, estos pequeños videos se pueden hacer con marionetas para una descripción gráfica.

Realizar esquemas en el pizarrón, diagramas, mapas conceptuales, ayuda a la comprensión del alumno, siempre acompañados con dibujos o imagines en la pizarra o presentaciones power point, estos dibujos que narren un suceso o línea del tiempo en el caso de la historia me ha servido para que el alumno comprenda el texto o tenga una idea de lo que se le está hablando. Dejarle hacer ejercicios como la realización de esquemas, mapas conceptuales, historias cotidianas en relación a lo visto, acompañada con dibujos preferiblemente.

Otras actividades que se realizan para saber la comprensión del alumno es preguntarle si comprendió, si la respuesta es negativa se vuelve a explicar de otra manera o más simple, pero si la respuesta es positiva, se tiene que cuestionar al alumno, pedirle una explicación de lo que entendió este ejerció es para asegurarse que el alumno haya obtenido lo esencial del tema visto. De la misma manera si el alumno no logra dar una explicación nuevamente se vuelve a revisar el tema hasta que este quede comprendido.

El uso de técnicas y estrategias de enseñanza más material lúdico vuelven al aprendizaje más significativo para el estudiante, quiere decir que el

alumno se apropia de los conocimientos con mayor facilidad. Esto con el propósito de desarrollar las habilidades cognitivas del alumno, del mismo modo para comprender el punto de vista el otro sujeto, surgiendo una interacción entre el alumno-docente, partiendo del contexto social, pasando al contextual y finalizando en el cultural del estudiante. Las perceptivas contextual y sociocultural (Luque, 2009).

De acuerdo con Vygotsky citando en (Lucci, 2006) "el hombre es un ser histórico cultural" el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir por su contexto sociocultural, y por medio del lenguaje el individuo adquiere los conocimientos previos determinados para la relación social. De acuerdo con Vygotsky, el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. Cuando los individuos las interiorizan, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar.

Pero esto no quiere decir que el aprendizaje tiene que permanecer de manera verbal, en el caso de los sordos, esta comunicación surge de manera mímica, a partir de signos o señas establecidas convirtiéndose en una lengua materna, estos elementos le permiten al estudiante aprender a partir de la construcción social donde se desenvuelve. Al obtener estas herramientas y habilidades de comunicación el estudiante proveerá significado a los objetos es decir logrará tener un bagaje de experiencias ya que a partir de estos saberes construirá más conocimientos, así como nuevas formas de pensamiento.

De la misma manera es de suma importancia alentar los pequeños logros del estudiante, la motivación es de mucha ayuda ya que favorece la participación, integración y desarrolla más confianza de sí mismo para a seguir adelante, por consiguiente, el trabajo en equipo con las materias que se abordan en modalidad preparatoria abierta ayudan que el estudiante tenga una estructura lineal, al tener un equipo colegiado el avance que se logra en las cuatro áreas matemáticas, español, historia e inglés, en conjunto teniendo un crecimiento en todas las áreas por supuesto sin dejar de lado la colaboración de la familia, que es de suma importancia en el desarrollo formativo del estudiante.

Amanera de cerrar esta texto me doy cuenta, que el quehacer educativo existe una carencia del trabajo académico enfocado en la enseñanza del bachillerato principalmente en estudiantes con necesidades educativas especiales, o alumnos con discapacidad. Estas necesidades que tienen los estudiantes se tornan más complejas cada que el alumno supera un nivel educativo. Por consiguiente, las barreras son más difíciles para el estudiante, ya que muchas de estas paredes son sociales y culturales, donde las oportunidades para el desempeño laboral y académico escasean.

La adaptación de estrategias y técnicas de enseñanza no siempre cubren la necesidad educativa del alumno, pero esta es la única oportunidad que tienen los estudiantes con discapacidad para superarse y obtener un grado académico, la constante lucha de los propios estudiantes, familiares y docentes para la superación académica del alumno, demostrando que tienen habilidades, inteligencia, sobresalientes y principalmente pueden ser capaces de desarrollarse profesionalmente en alguna área donde son destacados, reeducando a la sociedad que es esta quien por la falta de información los excluye.

Referencias

Amaro, A. (2014) La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *Revista de educación, cooperación y bienestar social EPC*. Hidalgo, México.

Ausubel, D. (2017). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado el 18 de febrero del 2017, México. http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html

Secretaria de Educación pública SEP. (2015). Bachillerato No Escolarizado para Estudiantes con Discapacidad. De la Dirección General de Bachillerato (DGB). *Manual operativo para la implementar CAED*. Subsecretaria de Educación pública. México.

Cardona, A. Arámbula. L. et al. (2011). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. México: Trillas.

Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). (S/F.). *Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? materiales didácticos y educativos*. España: Ministerio de educación.

Díaz, F. y Hernández G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición México: Mc Graw Hill

Gómez, E. (2012). Diseño de estrategias didáctico-pedagógicas con enfoque por competencias para la enseñanza de la Historia en Secundaria (DEDPCEHS). Gómez, *Guía de trabajo para la Planeación y organización de la Docencia Colegio de Historia*, pp. 1-97. Puebla, México.

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 10, vol. 2. España.

Luque, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 39, Núm. 3-4, México. pp. 201-223

Rodríguez, L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife. España: Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.).

Sancho, C. y Grau, R. (noviembre 2012). “Las inteligencias múltiples en el aula de educación infantil” *1er. congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa*. Valencia, España.

Tünnermann, C. (2011). “El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes Universidades” *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Núm. 48. Distrito Federal, México. pp. 21-32

Proyecto *Repensando la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX.* Aplicación de materiales de enseñanza y trabajo con fuentes históricas en tres colegios de Lima

Augusta VALLE TAIMAN
Milagros VALDIVIA REY
// Pontificia Universidad Católica del Perú

Milagros Valdivia Rey. Licenciada en historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Estudiante de la maestría en historia de la misma casa de estudios, donde también se desempeña como docente. Interesada en temas de historia de la salud y en la didáctica de la historia. Trabaja en su tesis de maestría sobre el desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza de la Guerra del Pacífico. mvaldiviar@pucp.pe

Augusta Valle Taiman. Doctoranda en Didáctica de la Historia por la Universidad Autónoma de Barcelona. Estudió la especialidad de Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y obtuvo la Licenciatura en Educación Secundaria con mención en Historia y Geografía. Dedicada a la docencia y la investigación sobre la didáctica de la Historia. Ha publicado artículos sobre el manejo de fuentes y la enseñanza de la Historia. Se ha desempeñado como Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y profesora del

Colegio Pestalozzi. Actualmente, se desempeña como Directora de Estudios de Estudios Generales Letras de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
acvalle@pucp.edu.pe

Resumen // El presente artículo tiene por objetivo discutir los resultados de la aplicación de los materiales de enseñanza preparados como parte del proyecto *Repensando la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX*. Estos consistían en propuestas pedagógicas con múltiples fuentes históricas para responder una pregunta de investigación histórica. La experiencia en las aulas constató que el uso de fuentes constituye un reto para los y las docentes. Las actividades planteadas en torno a ellas no estaban orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, sino a motivar a sus estudiantes o a ejercitar su comprensión lectora.
Para la investigación se realizaron entrevistas a tres profesoras de escuelas nacionales de Lima, de los distritos de San Miguel, Breña y San Martín de Porres. Además, se coordinaron visitas a dichos colegios para poder observar cómo eran aplicados los materiales. El texto explica, en primer lugar, en qué consistió el proyecto *Repensando la enseñanza…*. y cómo se llevó a cabo. En segundo lugar, se discuten cuáles son las ideas que las maestras tienen sobre su práctica docente y la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX. En tercer lugar, se presentan y se analizan los resultados de la aplicación de los materiales.
Palabras clave // uso de fuentes, pensamiento histórico, práctica docente, innovaciones en el aula

Í

Repensando la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX fue un proyecto que surgió con el propósito de brindar herramientas a los y las docentes escolares que les permitieran enseñar dicho periodo de forma más crítica. Se prepararon materiales de enseñanza que proponían el trabajo con múltiples fuentes históricas. Aquí discutiremos los resultados de la aplicación de los materiales de enseñanza que fueron preparados en la primera etapa de dicho proyecto. Para tal fin, se realizaron entrevistas a tres profesoras de escuelas nacionales de Lima, y se coordinaron visitas a sus sesiones de clase en las que se aplicaron los materiales. El trabajo explica, en primer lugar, en qué consistió el proyecto y cómo se llevó a cabo. En segundo lugar, se exponen las ideas que las docentes tienen sobre su práctica y sobre sus clases. Finalmente, se presentan y se analizan los resultados de las visitas realizadas.

Proyecto *Repensando la enseñanza de la historia del Perú del siglo XX*

El proyecto *Repensando la enseñanza…* se planteó como objetivo acercar a los y las docentes escolares algunos enfoques alternativos para abordar la enseñanza de la historia del Perú contemporáneo. La iniciativa ha sido llevada a cabo en dos etapas gracias a que fue uno de los proyectos ganadores durante dos años consecutivos del Fondo Concursable para Docentes que organiza la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Además, se contó con el apoyo y la participación de los miembros del grupo de investigación *Historia para Maestros* (Instituto Riva-Agüero- PUCP). Éste se encuentra compuesto por estudiantes y profesores de la especialidad Historia de la PUCP, quienes desde el 2009 preparan materiales de enseñanza y realizan talleres de capacitación dirigidos a docentes escolares.

Se partió del supuesto que la enseñanza de la historia republicana se centra en un conjunto de datos y anécdotas relacionadas a gobernantes y figuras heroicas. Se transmite así una concepción de la historia en la que los únicos protagonistas parecen ser los “grandes hombres”. En ella se enfatiza una nutrida relación de obras públicas asociadas a los distintos gobiernos, pero se dejan de lado a diversos hombres y mujeres que también son parte

de ese pasado, y que contribuyeron en la construcción del presente. En consecuencia, es difícil que los y las estudiantes sientan que tienen también un papel en la construcción del futuro de su nación o, como señala el Marco Curricular del Ministerio de Educación del Perú, al referirse a la competencia relacionada al aprendizaje de la historia, "se reconoce como sujeto histórico e interpreta procesos históricos". (MINEDU, 2014, p. 49)

El mismo documento explica que el desarrollo de esta competencia implica comprender "el mundo del siglo XXI y sus problemas", y que para ello es fundamental enfocarse en "temas socialmente vivos". (MINEDU, 2014, p. 49) En ese sentido, resulta fundamental reconocer la necesidad de vincular los temas del pasado con el presente, y considerar la gran diversidad de protagonistas de la historia del Perú. En cierta forma, se trata de alejarse de esta perspectiva muchas veces elitista, centrada en Lima, que predomina en el relato histórico escolar. Tal como señalaba Walker (2009), ésta termina por ser un relato muy lejano de la realidad y de la experiencia histórica de la mayoría de escolares peruanos.

La historia suele ser además presentada como un conocimiento concluido que se entrega al alumno o alumna para ser aprendido o, mejor dicho, memorizado (Wesley, 1961; Danzer, 1971; Shanahan, 2003; Savich, 2008; Valle, 2011). Al no implicar ningún tipo de reflexión, ni ejercicio que fomente el desarrollo del pensamiento crítico, es vista como un aprendizaje poco "útil". Para revertir esta situación se requiere partir del análisis de la evidencia (King y Kitchener, 1994); es decir, de aproximar a los estudiantes al trabajo con las fuentes mismas. Esta necesidad es reconocida en el Nuevo Marco Curricular del MINEDU, que señala que una de las capacidades a desarrollar es la interpretación crítica de fuentes diversas. (MINEDU, 2014, p. 49)

La primera etapa del proyecto se llevó a cabo a lo largo del 2015, y consistió en la preparación y publicación de materiales de enseñanza. Para ello se eligieron cinco enfoques que buscaban distanciarse de la perspectiva política que prima en la historia escolar. Estos fueron: historia de la salud, de la música y las tradiciones populares, de los afrodescendientes, de género, y Cine e Historia. Historiadores e historiadoras especialistas en cada uno de ellos elaboraron materiales de enseñanza. Estos estaban compuestos por una pregunta a modo de ensayo, que debía responderse a modo de ensayo a través del análisis de cinco fuentes, entre visuales y escritas, seleccionadas

para tal fin. Además, los materiales fueron validados en un taller de capacitación, realizado en setiembre, donde los y las docentes alcanzaron sus opiniones a partir de su experiencia. Resultaba fundamental que la propuesta respondiera a sus necesidades y que el producto final pudiese emplearse en las aulas.

Como resultado de esta etapa, en julio del año siguiente los materiales se editaron y publicaron en un compendio que se repartió de forma gratuita a los y las participantes. La versión final recogía los aportes que los y las docentes habían brindado en los talleres. El producto era fruto de un diálogo horizontal entre los historiadores e historiadoras y los y las docentes. Se espera que esta publicación les permita abordar la historia del siglo XX peruano desde una perspectiva más crítica, y que visibilice a actores históricos tradicionalmente dejados de lado. En último término, también debería apoyar a la implementación del Nuevo Marco Curricular que, como se explicó previamente, busca desarrollar la competencia histórica y el pensamiento crítico. En esta tarea, el uso de fuentes históricas resulta fundamental.

Metodología

Para poder evaluar el impacto de los materiales preparados, la segunda etapa del proyecto, que se realizó a lo largo del 2016, estableció entre sus objetivos realizar visitas a colegios para poder observar la aplicación de los mismos. El propósito era verificar si éstos efectivamente cumplían con las características necesarias para que los y las docentes pudieran emplearlos en sus clases, pero también comprobar si los materiales lograban cumplir con sus objetivos: fomentar el análisis de fuentes históricas y el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes. En la misma línea, fue necesario realizar entrevistas que permitieran profundizar en las prácticas de los y las docentes que participaran.

Para cumplir con este propósito, se registró en una base de datos a los y las asistentes a los talleres de capacitación y que, además, ese año dictaran el curso de Historia, Geografía y Economía (HGE) para Vº de secundaria. De acuerdo al currículo, es en este año que se dictan los contenidos de historia del Perú contemporáneo. Se decidió trabajar con tres profesoras, que

cuentan con amplia experiencia docente, de tres colegios nacionales de zonas de clase media de Lima metropolitana. Ellas fueron: la profesora Lucila, que enseña desde hace 36 años en un colegio de San Miguel, y las profesoras Karina y Diana, cada una con alrededor de 20 años de trabajo en un colegio de Breña y otro de San Martín de Porres, respetivamente. Las entrevistas y visitas se realizaron, previa coordinación con las docentes, entre noviembre y diciembre del 2016. Para la aplicación de los materiales, se llevaron copias para cada estudiante.

Los grupos de alumnos y alumnas son diferentes en los tres colegios. El más grande es el de San Martín de Porres, que cuenta con cerca de 850 estudiantes. Éste se hizo mixto a partir del 2015, porque corría el riesgo de cerrar si continuaba siendo solo femenino. Lo mismo sucedió con el colegio de San Miguel, que tiene alrededor de 330 estudiantes[1]. Sin embargo, las promociones mayores de ambos están compuestas solo por mujeres: en el primero hay 5 secciones, de un promedio de 30 alumnas cada una, mientras que en el segundo, hay dos secciones con alrededor de 25. La escuela más pequeña es la de Breña, que tiene 112 estudiantes; Vº de secundaria cuenta con una sola sección de 10 alumnos y alumnas.

Entrevistas a las docentes

Las entrevistas realizadas permitieron dar cuenta que las profesoras compartían experiencias similares con respecto a su práctica docente. Las tres emplean el texto de editorial Santillana, que es el proporcionado por el Estado. Así mismo, reconocieron la importancia del uso de otros materiales, sobre todo de medios audiovisuales, como fotografías, diapositivas, y videos que consiguen en *YouTube*. Además, consultan otros textos para la preparación de sus clases, como textos sobre la historia del Perú contemporáneo; la profesora Karina, por ejemplo, dijo que consulta textos de autores como Contreras y Cueto, Por su parte, la profesora Diana comentó que emplea colecciones de historia editadas por diarios como *El Comercio* o *La República.*

[1] Desde el 2015, en ésta institución se lleva a cabo la jornada escolar completa, con lo cual se ha pasado de tener 30 a 45 horas de clase. Por esta razón, las clases son por las mañanas. En los otros dos colegios, las clases de secundaria se dan en las tardes.

Además, las tres maestras participaron del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) para profesores de HGE que comenzó en el 2011[2]. La experiencia, según comentaron, les permitió actualizar sus conocimientos, así como también tener acceso textos más recientes y fuentes. Según la profesora Diana, le hizo ver la necesidad de replantear la forma en la que enseñaba, a cambiar sus lecturas y a trabajar con más diapositivas y fotografías. Además, el PRONAFCAP les proporcionó mayores herramientas para el trabajo con las fuentes históricas. De acuerdo a la profesora Karina, gracias a lo aprendido comenzó a emplearlas con sus estudiantes, sea en las clases o en las evaluaciones. Antes de ello, se limitaba a usarlas para informarse.

Las docentes identificaron una limitación en el curso de HGE, y es consideran que este transmite un relato de la historia del Perú contemporáneo centrado en los hechos políticos, lo que impide que los alumnos y las alumnas se identifiquen con él. La profesora Lucila comentó que, a su entender, éste periodo se centra en temas como la evolución de los partidos políticos y sus líderes. La profesora Karina intenta trasladar los hechos históricos a la realidad actual, para así hacer frente a esta situación. Además, ella considera que el currículo ha comenzado a incorporar a nuevos actores sociales, como los y las migrantes, lo que permite que sus estudiantes se acerquen a los hombres y mujeres comunes que forman parte de la historia.

Para finalizar la entrevista, se les preguntó por su experiencia en los talleres del proyecto *Repensando la enseñanza…*. Además de destacar la novedad de los enfoques propuestos, las maestras coincidieron en que los materiales preparados podían emplearse en las aulas. Resaltaron la importancia de la inclusión de fuentes, así como también el uso de un lenguaje coloquial y accesible, fácil de entender para sus estudiantes. Sin embargo, reconocieron que hay aspectos en los cuales se debe mejorar. Para la profesora Karina, por ejemplo, es necesario que se indique cómo insertar estos materiales en los procesos didácticos que deben seguir, como la motivación o el conflicto cognitivo. La profesora Diana sugirió que se realice un taller en el cual se

[2] A través de este programa, el Ministerio de Educación (MINEDU) buscaba capacitar y actualizar a los y las docentes de escuelas públicas, quienes obtenían beneficios al aprobarlo.
Tras concluirlo, los y las participantes deben sustentar una tesis. Al momento de realizar la entrevista, las profesoras Patricia y Beatriz estaban por sustentar, mientras que la profesora María F. aun trabajaba en la suya

enseñe cómo analizar fotografías, pues reconoce que aún le cuesta trabajarlas con sus estudiantes.

Aplicación de los materiales

La primera visita se realizó a una de las secciones de Vº de secundaria de la profesora Lucila, en el colegio de San Miguel, el 2 de noviembre del 2016, de 8:00 a 10:15 horas. Asistieron quince alumnas. Las carpetas del salón estaban dispuestas en grupos de cuatro cada uno. Ella aplicó el material de historia de la música y las tradiciones populares, que trata sobre la globalización y la migración a través de la música chicha.[3] La pregunta planteada era: "¿Cuál es la relación entre la cumbia y los cambios sociales, económicos y políticos en el Perú de la segunda mitad del siglo XX?". Se propusieron cinco fuentes para responderla: fragmentos del libro de José Matos Mar, *Desborde popular y crisis del Estado*, así como letras de canciones y portadas de discos de destacados grupos de éste género musical.

La profesora Lucila presentó el tema de la clase, la migración, y lo vinculó con el que habían trabajado en la sesión anterior, la globalización. Explicó que a partir de la segunda mitad del siglo XX las personas de la sierra vinieron a Lima para buscar trabajo. Como consecuencia de este fenómeno, explicó que los y las recién llegados trajeron consigo sus costumbres y productos. Esta idea le sirvió para introducir el tema de la música chicha y empleó la segunda fuente del material: la letra de la canción *Casuarinas y esterillas* del grupo *Los Ecos*. Las alumnas leyeron en voz alta y analizaron cada una de las estrofas por separado, y al terminar analizaron la idea general detrás de la canción.

Seguidamente, revisaron el libro de texto, que trataba sobre las ventajas y desventajas de la globalización. La profesora pidió que elaboraran en sus cuadernos una definición de éste último término. Utilizó el parlante del salón para pasar *Muchacho provinciano*, canción de Chacalón, mientras trabajaban. Con ayuda de la canción de *Los Ecos*, junto con las alumnas elaboró un cuadro con las diferencias sociales, económicas y políticas entre los grupos

[3] La música chicha es un género musical que nació en la década de 1970, y es característica de los migrantes andinos que llegaron a Lima.

sociales. A continuación, explicó el trabajo que ocuparía el resto de la clase: la elaboración grupal de un afiche sobre las ventajas y las desventajas de la globalización. Los grupos debían luego presentarlo frente a sus compañeras. Al finalizar la clase, volvió a poner la canción de Chacalón y la clase la cantó con ayuda del material, donde estaba la letra.

La segunda visita se realizó al salón de Vº de secundaria de la profesora Karina, en el colegio de Breña, el 10 de noviembre de 2016, a la clase de 13:00 a 14:30 horas. Asistieron siete estudiantes: seis varones y una mujer. La sesión se llevó a cabo en el Aula de Innovación Pedagógica, que contaba con computadoras, una larga mesa en el medio y un proyector. La profesora emplea la plataforma PerúEduca, que le permite subir presentaciones de *Power Point*, videos y otros recursos electrónicos. El material que se había elegido para esta sesión fue el de Cine e historia, que planteaba la pregunta: "Teniendo en cuenta que el Conflicto Armado Interno[4] ha sido uno de los temas relativamente recurrentes en la filmografía peruana, ¿qué imágenes y discursos ha provisto el cine peruano sobre este periodo?". Las fuentes eran relativas a las películas *La boca del lobo* (1988) y *Paloma de Papel* (2003).

En la clase de la profesora Karina se enfatizó el trabajo con el material de enseñanza y las fuentes que este proponía. Ella había preparado una presentación de *Power Point* que contenía, entre otros recursos, imágenes y las preguntas que sus estudiantes debían responder, pues eran diferentes de la que proponía el material. En algunos casos, anotaba nuevas preguntas en un documento de *Word.* Según anunció a los alumnos y la alumna, ambos estarían disponibles para ellos en la plataforma virtual. El trabajo con las fuentes inició cuando la profesora planteó dos preguntas, como si existía una relación entre el cine y la historia y si se podía emplear una película para enseñar. A ambas, sus estudiantes respondieron que sí.

Como parte de su clase, la profesora proyectó los tráileres y escenas de las películas *La boca del lobo* y *Paloma de papel*. Además, trabajó con las fuentes propuestas por el material, que se leyeron en voz alta una por una

[4] Se llama Conflicto Armado Interno al fenómeno de violencia que azotó al Perú entre el 1980 y el 2000. Los actores principales de este conflicto fueron los grupos terroristas Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso, el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, y las Fuerzas Armadas y policiales del país.

en distintos momentos de la sesión.[5] La profesora luego indicaba a sus estudiantes cuál era la pregunta, una o dos por fuentes, que debían responder de forma escrita en sus cuadernos. Por ejemplo, para la primera fuente, una entrevista a Francisco Lombardi, las preguntas fueron si creían que el cine acercaba a los ciudadanos a los hechos o procesos históricos, y por qué el director se sintió motivado a presentar el tema a través del cine. Tras darles un tiempo para responder, pedía que alguien leyera su respuesta en voz alta y brindaba comentarios al respecto.

La tercera y última visita se realizó una de las secciones de Vº de secundaria de la profesora Diana, en la I. E. No. 2023 Sebastián Salazar Bondy.[6] Las alumnas se sentaban en carpetas individuales que estaban dispuestas en grupos de cuatro cada uno. En esa clase también se empleó el material de Cine e historia, pero la docente lo utilizó para tocar el tema de los orígenes del terrorismo en el Perú. Antes de iniciar la sesión, pegó dos papelógrafos en la pizarra. Uno de ellos tenía algunas fechas sobre el periodo que trabajaban, y la profesora lo repasó rápidamente. Seguidamente, preguntó qué temas habían trabajado en las últimas clases, y las alumnas le respondieron que la crisis de la violencia. Ella aclaró que, dado que era el final del año, veían los temas de forma más rápida.

Para continuar la clase, la profesora explicó a sus alumnas que ellas no habían vivido la época del terrorismo, pero que podían acercarse a dicho periodo a través de fuentes como el cine. Explicó que el tema había sido abordado por dos películas: La boca del lobo y Paloma de papel. Seguidamente, les presentó el material con el que trabajarían e indicó que la pregunta que debían responder, y que estaba escrita en el otro papelógrafo, era: “¿Qué visión y/o posición crees que brinda el cine peruano sobre el periodo del Conflicto Armado Interno?”. Aclaró que esta era una versión más sencilla de aquella que se presentaba en el material. Indicó que debían utilizar las fuentes para responderla.[7] El trabajo fue individual y cada una leyó las fuentes

[5] La única fuente con la que no se trabajó fue el fotograma de la película *Paloma de papel,* pues la profesora indicó que la imagen no era clara.

[6] La sesión fue el 5 de noviembre de 2016, de 16:15 a 1as 16:45 horas.

[7] Lo mismo que la profesora Karina, señaló que no trabajarían con el fotograma porque la imagen no era clara. Sin embargo, propuso una pregunta para quienes sí pudieran verla: “Describa lo que puedas observar”.

en silencio y por su cuenta. Disponían de veinte minutos para realizar esta actividad. Al terminar, una alumna por grupo leyó su respuesta para la clase.

Análisis de los resultados

Shanahan (2003) ha explicado que existen dificultades para el trabajo con múltiples fuentes. Los y las estudiantes suelen tratar cada una por separado, y solo para tomar datos, sin notar las contradicciones que pudiesen existir. Para trabajar con múltiples fuentes se necesita, entre otros requisitos, desarrollar habilidades del pensamiento crítico como análisis, síntesis y evaluación. De acuerdo a la autora, es preciso prestar atención no solo al mensaje, sino también a las características periféricas que acompañan al texto, para así poder establecer la credibilidad de cada fuente. Es decir, se requiere considerar su autor, el año de publicación y su propósito. Es igualmente importante que los alumnos y las alumnas comprendan que pueden sacar sus propias conclusiones a partir de la interpretación de las fuentes, lo que implica dejar de lado las nociones de respuestas correctas e incorrectas.

A partir de su experiencia en el trabajo con alumnos y alumnas de nivel universitario, Shanahan postula que el uso de múltiples fuentes generó cambios en la forma en la que se aproximan no solo a ellas, sino al quehacer histórico en general. Una de las primeras consecuencias es que comprenden mejor la labor de quienes se dedican al estudio de la Historia. Además, se acercan a los textos ya no solo para buscar datos aislados, sino que los leen para formar sus propias conclusiones, y son capaces de evaluar su credibilidad. Finalmente, logran comprender cuál es el propósito de estudiar historia, pues ven como provechoso aprender a elaborar una conclusión a partir de la revisión de diversas fuentes. Sin embargo, la autora también reconoce que esta es una tarea difícil de realizar, por lo que propone ciertas pautas a los y las docentes, como enseñar a sus estudiantes estrategias de lectura que les permitan comparar y contrastar las ideas.

En la misma línea, Valle (2011) explica que el trabajo con múltiples fuentes corresponde al último nivel de actividades relacionadas a procedimientos históricos. Es decir, luego de clasificarlas, analizarlas, identificar su postura y evaluarlas, estas deberían ser empleadas para dar respuesta a un

problema de investigación de carácter histórico. Se trata de un ejercicio que desarrolla el pensamiento crítico de los y las estudiantes, pues trasciende de la búsqueda de datos en las fuentes para apuntar a la construcción de un argumento propio a partir de ellas. Esta actividad se diferencia, según la autora, de otra que las emplean como material complementario, con ejercicios que buscan ejercitar la comprensión lectora, sea literal o inferencial, o motivar la reflexión. En otras palabras, no llevan a la construcción del pensamiento histórico.

Frente a la propuesta de un material de enseñanza con cinco fuentes para resolver una pregunta central, las tres docentes que participaron de este estudio la utilizaron de diferentes maneras. En primer lugar, la profesora Lucila empleó el material de historia de música y las tradicionales populares solo de forma parcial, y no pidió a sus alumnas que respondan la pregunta planteada. La sesión, que tenía por temas a la migración y a la globalización, estuvo enfocada en la elaboración de un afiche con las ventajas y desventajas de este último proceso. La actividad no implicaba un ejercicio de argumentación con las fuentes, pues la información solicitada se encontraba en su libro de texto. De hecho, las alumnas parecían interesarse más por la presentación de sus afiches que por el contenido, que quedó relegado a un segundo plano.

En la clase de la profesora Lucila las fuentes se emplearon solo en dos momentos: al inicio y al final de la sesión. Así, aun cuando revisaron la letra de la canción de *Los Ecos* y ella planteó preguntas sobre a qué hacía referencia cada estrofa, éstas eran en último término de comprensión lectora, con lo cual la fuente se utilizó para introducir el tema. De la misma manera, escucharon *Muchacho provinciano* como actividad de cierre, aunque no se enfocaron en la letra en sí. Tampoco se planteó una comparación entre ambas fuentes. Resulta interesante anotar que en las exposiciones de los grupos las dificultades por las que atravesaron los y las migrantes fueron consideradas como una desventaja de la globalización. Dado que ambas canciones buscan retratar este tema, cabe preguntarse si dichas fuentes habrían podido ser empleadas para la actividad propuesta.[8]

[8] Por ejemplo, el coro de *Muchacho provinciano* dice: “Busco una nueva vida en esta ciudad/ donde todo es dinero y hay maldad/ con la ayuda de Dios sé que triunfaré/ y junto a ti, mi amor, feliz seré”.

En segundo lugar, la profesora Karina empleó las fuentes escritas propuestas en el material de Cine e historia para desarrollar preguntas que, en su mayoría, eran de comprensión lectora. Durante su clase, la docente planteó alrededor de cinco preguntas cortas que debían ser respondidas de forma escrita y comentadas en voz alta. Las respuestas parecían ser las adecuadas, aun cuando en su entrevista ella manifestó estar preocupada por la baja comprensión lectora de su grupo, lo que dificultaba el trabajo con fuentes. Con el fin de facilitar el trabajo de sus estudiantes, ella se preocupó por ampliar la información señalada en las fuentes y, en algunos casos, de contextualizarlas. Para ello se valió de tráileres y escenas de las películas, así como de fotografías, por ejemplo, de uno de los directores; todo ello pareció ayudar a quienes no habían visto los filmes.

La ausencia de una pregunta general que guiara la sesión hizo que cada fuente fuese tratada de forma individual. Tampoco se realizaron comparaciones o referencias entre ellas. Aun así, los ejercicios planteados permitieron discutir ideas, si bien parciales, sobre el tema que buscaba trabajar el material: las imágenes y discursos que el cine peruano promovió sobre el Conflicto Armado Interno. Por ejemplo, ante la pregunta de por qué *La boca del lobo* había sido una película polémica y controversial, un alumno contestó que era porque la cinta mostraba que los militares también habían cometido abusos.[9] Quizás se pudiesen haber destinado algunos minutos al final de la sesión para sintetizar estas ideas, y llegar a una conclusión sobre la forma en la cual el cine peruano había abordado este periodo. Es importante destacar que, terminada la clase, hubo consenso en el aula al señalar que el trabajo con las películas había sido entretenido y había ayudado a profundizar en el tema.

En tercer lugar, la profesora Diana fue la única que empleó el material con la pregunta que se planteaba en él. Es decir, se buscó que sus estudiantes analizaran las fuentes escritas propuestas para contestar una pregunta de investigación histórica. Sin embargo, hubo dificultades en la realización de este ejercicio. A pesar de las indicaciones brindadas por la maestra, para la

[9] Y que antes de su estreno, se pensaba que los abusos solo venían de parte de los grupos subversivos.
La fuente, un fragmento de El cine sonoro en el Perú de Ricardo Bedoya (2009), señala de manera textual que: "La película [*La boca del lobo*] resultó polémica y controversial, ya que cuestionaba la actitud de las fuerzas llamadas a respetar la ley y combatir con firmeza, pero de modo legal, a los subversivos, defendiendo a las comunidades afectadas".

mayoría de alumnas no parecía estar claro cómo era que debían llevar a cabo la actividad encargada. La duda de una alumna, quien no había entendido si debía utilizar solo una fuente, llevó a la profesora a reiterar que debían trabajar con todas, y que de ellas debían tomar una sola idea que respondiera a la interrogante. A diferencia de lo observado en las otras dos sesiones, en esta clase el uso de fuentes no parecía entusiasmar de manera especial a las estudiantes.

Cuando fue el turno de que las alumnas leyeran lo que habían trabajado, sus respuestas no reflejaban un adecuado análisis de las fuentes. Si bien contaban con poco tiempo para realizarlo, de las seis estudiantes que las leyeron en voz alta, tres no mencionaron las fuentes, una no tocó el tema del cine, sino que se refirió al Conflicto Armado Interno en general, y solo las dos últimas hicieron mención a las películas, mas no a las fuentes. En ninguna de las respuestas se compararon o contrastaron las fuentes presentadas; en otras palabras, no habían sido analizadas en conjunto. Tampoco se veía que en los materiales se hubiese anotado o resaltado.[10] Las alumnas habían respondido de manera corta, acaso porque la profesora no mencionó que debían elaborar un ensayo. Cabe preguntarse si habían desarrollado dinámicas similares con anterioridad o si era un ejercicio nuevo para ellas.

Reflexiones finales

El proyecto *Repensando la enseñanza…* se propuso el objetivo de acercar a los profesores y las profesoras del curso de HGE enfoques alternativos para que puedan abordar la historia del Perú republicano en las aulas. De esta manera, se buscaba hacer frente al enfoque político que suele primar en la enseñanza de este periodo, y que tiene como consecuencia un relato centrado en los gobernantes y en los “grandes hombres”, con el cual los y las estudiantes no se logran identificar. La primera etapa del proyecto consistió en la elaboración de materiales de enseñanza con una propuesta pedagógica: una pregunta que debía ser respondida a través del análisis en conjunto de cinco fuentes propuestas para tal fin. Estos materiales fueron validados en talleres

[10] La profesora no dio ninguna indicación al respecto, pero al finalizar la clase recogió las fotocopias de los materiales con las que habían trabajado las alumnas.

de capacitación para docentes escolares, y posteriormente publicados en un compendio que recogía las observaciones brindadas.

Como han señalado Shanahan y Valle, el trabajo con múltiples fuentes para responder una pregunta de investigación histórica supone un ejercicio que permite el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes. Las fuentes ya no solo importa comprender el mensaje, sino que hay que también prestar atención a los elementos externos a él. De esa forma las fuentes ya no solo se emplean para la búsqueda de datos, sino para la elaboración de una conclusión propia. Se trata entonces de ejercicios que buscan aproximar a los alumnos y a las alumnas a procedimientos históricos. Por todo ello, es también una actividad que supone dificultades y retos tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes.

La segunda parte del proyecto *Repensando la enseñanza...* permitió observar la aplicación de los materiales en las aulas de tres profesoras de colegios nacionales de Lima y así ahondar en las ideas respecto al trabajo con fuentes históricas con estudiantes. En primer lugar, la profesora Lucila, empleó algunas de las fuentes del material de historia de la música y tradiciones populares para motivar a sus alumnas a interesarse por el tema de la clase, que era la globalización. En segundo lugar, la profesora Karina utilizó las fuentes escritas del material de Cine e historia para plantear preguntas que, en la mayoría de los casos, eran de comprensión lectora. Además, las trató de forma separada. Finalmente, la profesora Diana propuso un ejercicio de respuesta con el uso de múltiples fuentes. Sin embargo, sus estudiantes tuvieron dificultades para llevarlo a cabo y no elaboraron una conclusión sobre el tema.

De esa forma, la experiencia demuestra que el uso de fuentes en las aulas aún supone un reto para los y las docentes. Si bien reconocen la importancia y los beneficios del trabajo con ellas, las emplean para plantear preguntas de comprensión lectora y para motivar a la clase. Estas actividades, aunque necesarias, no contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, ni aproximan a los y las estudiantes a los procedimientos de la historia, como sí lo hace el uso de múltiples fuentes para responder preguntas de investigación histórica. Por lo tanto, es necesario promover este tipo de iniciativas en las aulas y, sobre todo, acercar a los profesores y las profesoras a prácticas

similares, pues también queda claro que se trata de una actividad para la cual los alumnos y las alumnas necesitan guía y acompañamiento.

Referencias

Danzer, G. (1971) “Primary sources and History teaching.” *Society for History Education. The History Teacher* año 5, nº 1. Pp. 66-69.

Green, R. (1991) “Reconstruction Historiography: A Source of Teaching Ideas.” *The Social Studies*, julio – agosto. Pp. 153-157.

King, P y K. Strohm Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgment.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ministerio de Educación del Perú (2014) *Marco Curricular Nacional. Propuesta para diálogo*. Segunda Versión. Lima: MINEDU. Consulta: 30 de diciembre 2015 <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/MarcoCurricular.pdf>

Podany, A. (2005) “Using primary sources in the study of history. Appendix F.” En *History–Social ScienceFramework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve.* Departamento de Educación de California.

Savich, C. (2008) “Improving Critical Thinking.” *Education Resources Information Center.* Abril Consulta: 15 de diciembre de 2015 <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED501311&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED501311 >

Shanahan, C. (2003). *Using multiple texts to teach content.* Naperville: North Central Regional Educational Laboratory Learning Point.

Valle, A. (2011) “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria.” *Educación.* Vol. XX, Nº 38, Marzo.

Walker, C. (2009). La nueva historia y la historia de siempre: el impacto de las nuevas corrientes historiográficas en el Perú actual. En C. Walker, *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia* (pp. 390- 418). Lima: Instituto de Estudios Peruanos

Wesley, C. (1961) “The problem of sources and methods in history teaching.” *The school review a Journal of secondary education*. Mayo. Consulta: 22 de mayo de 2009. <http://www.jstor.org/stable/1077912>

Enseñar Historia a través del juego

Israel Santiago QUEVEDO HERNÁNDEZ
// Universidad Nacional Autónoma de México

Israel Santiago Quevedo Hernández. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Maestro y Doctor en Estudios Latinoamericanos, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su investigación histórica ha estado enfocada en el tema americano y el saber americanista del siglo XIX; no obstante, siempre me ha interesado el tema de la enseñanza de la historia en el nivel medio superior. Para ello, estoy incursionando en el tema del juego y sus posibles usos para el aprendizaje de esta materia. La investigación de este tema se prepara a la par del diseño de juegos de mesa, de cartas y Librojuegos destinados para este fin. santiago.israel@gmail.com

Resumen // El presente trabajo versa en relación con una propuesta inicial sobre las posibilidades que tiene el uso del juego para optimizar el aprendizaje de la historia. Mi propuesta es que dejemos de mirar al juego, y el espacio de lo lúdico en general, como dispositivos o herramientas secundarias que favorecen las dinámicas de la clase y comencemos a mirarlos como uno de los ejes sobre los que debe sostener la enseñanza del presente. Esta propuesta se sostiene en la hipótesis de que es posible aprovechar las múltiples ventajas que tiene el juego para optimizar el aprendizaje de materias como la historia, sobre todo si tomamos en cuenta que el mundo de las jóvenes generaciones de estudiantes está inmerso en actitudes lúdicas otorgadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías y del uso masivo del Internet. Estas ventajas pueden ayudar a que la enseñanza de la historia pase de ser un discurso o relato del pasado en el que el alumno es un receptor pasivo, para convertirse en un actor y constructor del mismo a través de la simulación que permite el juego. Finalizo mi reflexión con la presentación de un juego de mesa que he diseñado, como ejemplo de los aspectos que analizo en mi texto.
Palabras clave // Enseñanza, juegos, historia, lúdico.

Introducción

En los tiempos actuales, el desarrollo de juegos aplicados a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en secundaria y bachillerato, no sólo resulta de gran utilidad para el aprendizaje, sino que es imprescindible para lograr atraer el interés de los alumnos del siglo XXI hacia el conocimiento de estas materias. En México, esto está apenas apareciendo; en realidad existen muy pocos casos conocidos de desarrolladores de juegos con fines educativos, de acuerdo con la investigación que yo he realizado. Este desarrollo tiene, en países como España o Chile, varios ejemplos destacables y se está reproduciendo de forma importante. Instituciones educativas como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) ofrecen cursos en línea para el diseño y desarrollo de juegos para optimizar el aprendizaje. Los cursos para la creación de videojuegos están extendidos por todo el mundo. Los conceptos de *gamificación* (o *ludificación*) cada vez son más comunes, sobre todo en los ámbitos del marketing, pero comenzando a ver sus ventajas también para el aprendizaje; y la bibliografía respecto al tema está creciendo. Basta colocar la palabra *gamificación* en el buscador, para que aparezcan miles de ejemplos del impacto que ésta está teniendo en la educación y otros ámbitos.

Esta es una más de las transformaciones que está causando el uso de Internet y el desarrollo de las tecnologías digitales. El internet posibilita interacciones que tienen en lo lúdico uno de sus ejes primordiales. Todo en ese entorno es lúdico; acceder mediante una contraseña a los dispositivos, así como a las redes sociales; las aplicaciones, todas, tienen un trasfondo lúdico; la acumulación de "me gusta" de Facebook; la información que se comparte en esta red social, los memes, etcétera. Por lo que los intereses de las personas están siendo asimilados fuertemente por la ludificación. Esto tiene un mayor impacto en la vida cotidiana de niños y jóvenes; cada vez es más evidente cómo las actitudes hedonistas y lúdicas están atrayendo la atención y tiempo de esta población. Por ello, pienso que el desarrollo de investigaciones y estudios sobre el impacto que el juego tiene en el aprendizaje es necesario y hasta urgente. Más allá de lamentarnos por la impronta que la tecnología está dejando en las nuevas generaciones, considero ineludible asumir la realidad y aprovechar estas predilecciones en beneficio de la educación.

La mayoría de los que pensamos en las problemáticas de la enseñanza en los niveles medios, sabemos que el interés de los alumnos por la mayoría de las materias, especialmente por las humanidades y las ciencias sociales, es cada vez menor. En esta problemática intervienen múltiples factores; dos de los más frecuentes son, por un lado, la poca utilidad que muchos alumnos encuentran en este tipo de saberes y, por el otro, lo tedioso y aburrido que resulta muchas veces su enseñanza. La responsabilidad hasta el momento sigue recayendo únicamente en el talento que tienen los profesores para buscar incentivos que permitan mejores resultados en la enseñanza de estos conocimientos.

El objetivo de este estudio, es revelar la importancia que tiene la construcción e implementación de un ambiente lúdico en espacios educativos como el salón de clases y otros espacios de estudio. A través de él, pretendo otorgar una perspectiva de enseñanza fundada en la actividad lúdica como eje de instrucción y aprendizaje. Así como para Huizinga –autor del libro *Homo Ludens*, el cual es uno de los principales ejes teóricos de este tema–, el juego no forma parte de la cultura, sino que es creador de cultura; en esta investigación el juego no es una herramienta más para utilizar en el aula, sino una de las formas más dinámicas y efectivas que tenemos a la mano para transmitir los conocimientos dentro y fuera del salón de clases. Es uno de los ejes sobre los cuales debe sostenerse las nuevas formas de enseñar y aprender.

En esta texto pretendo mostrar la importancia y beneficios que su uso implicaría en la enseñanza de la historia; así como los elementos que debemos tomar en cuenta para iniciar el desarrollo de recursos lúdicos enfocados a esta tarea. Hablaré, particularmente, de los juegos de tablero, juegos de rol y los denominados Librojuegos; los cuales son herramientas muy favorables para la enseñanza. No obstante, el universo de lo lúdico y sus posibilidades para la educación es mucho más amplio; aunque este tema necesitaría de otra exposición para poder desarrollarlo convenientemente.

La escuela es algo serio y el juego, juego es

En este apartado expongo las razones por las cuales creo que no existe un desarrollo amplio respecto al diseño y creación de juegos destinados, particularmente, para la enseñanza de la historia o las ciencias sociales. Todos sabemos que para el aprendizaje de las matemáticas los juegos han tenido siempre un lugar protagónico; principalmente, porque los sistemas de juego (especialmente la mecánica del juego) son construidos por matemáticos, incluso sabemos todos que una de sus ramas de esta materia es la Teoría del juego. Esto no ha sido así para el caso de la historia. A pesar de que existen miles de juegos contextualizados en ambientes históricos, casi ninguno de ellos enseña historia. ¿Por qué es esto? ¿Por qué casi no existen juegos educativos para la enseñanza de la historia? Aun cuando la mayoría de los maestros, y de los interesados en el tema educativo, estaría de acuerdo en que el juego tiene amplias ventajas para el aprendizaje de los alumnos, ¿Por qué entonces sigue siendo inexistente en estos espacios? Pienso que esto tiene que ver con varias razones: Una de las más importantes es que no existe un desarrollo serio de juegos con fines educativos. Para el caso de la enseñanza de la historia, este desarrollo implicaría contar con especialistas en la materia que proporcionaran conocimientos, no superficiales, sobre los temas históricos; investigación respecto a ludología y teoría del diseño de juegos, la psicología del aprendizaje y teoría de la *gamificación* (Pérez, 2013); además, y no menos importante, diseñadores gráficos que realizaran diseños atractivos para los jóvenes de acuerdo a modelos estéticos familiarizados con sus entornos cotidianos. Todo ello conformaría un espacio de especialistas que podrían diseñar juegos, desde sus plataformas analógicas hasta las digitales, que fueran útiles para el aprendizaje. Para desarrollar plenamente esto, es necesario analizar, también, algunas desventajas que existen todavía para su implementación y desarrollo: por un lado, la resistencia de algunos profesores de considerar realmente relevante el juego en la formación académica de los alumnos y, por tanto, su uso dentro del aula o en otros espacios de trabajo; y, por el otro, la ausencia de estos elementos en los planes oficiales y en los libros de texto. Por ello considero importante hacer esta exposición para comenzar a justificar sus usos dentro de las planeaciones de clases y los programas de estudio.

Comencemos por analizar algunos aspectos teóricos que han delimitado el pleno uso del juego en la enseñanza de la historia.

Huizinga, en su libro *Homo ludens*, menciona que en nuestra conciencia el juego se opone a lo serio. (2007, p.17). En el tema de la enseñanza "lo serio" estaría representado por la escuela, el "trabajo"; y "el juego", al momento de recreo y ocio. Esta es la primera cuestión que debemos analizar antes de comenzar a pensar en la importancia que tiene la actividad lúdica para la enseñanza. Aquella frase de que "la letra con sangre entra" o "a base de palos se aprende" parece cada vez menos aceptada por las jóvenes generaciones de estudiantes; los cuales, además, han ganado un poder inaudito en la cultura y sociedad globales gracias, entre otras cosas, a su relativo dominio del mundo digital y tecnologizado. Parece que el otro sentido en que pueden entenderse estas frases, el de que "sólo mediante el esfuerzo en el estudio es posible lograr los objetivos deseados", no ha caído totalmente en desprestigio entre los jóvenes; sin embargo, este esfuerzo sólo es aceptado por ellos si parte de su decisión independiente a la hora de elegir sus preferencias e intereses cognitivos. Si consideramos que la tecnología, el sentido de inmediatez y el espíritu hedónico que envuelve la mayoría de las actividades de los niños y jóvenes de nuestro tiempo, y que resistirnos a aceptarlo sólo retrasa la posibilidad de aprovecharlo, entendemos que todo ello puede caer al saco dentro del espacio lúdico; el cual permea todas estas actividades y preferencias infantiles y juveniles en el presente.

A casi un siglo de que Huizinga pensara que esta distinción era intrínseca a nuestra conciencia y cultura, para nuestro tiempo, tal separación parece diluirse entre los deseos y expectativas de la mayoría; al grado de que me hace suponer que es inútil seguir reproduciéndola, al menos en espacios como la escuela y otros entornos educativos. En el presente, las actividades lúdicas ocupan una gran parte de nuestro tiempo, por lo que considero inconveniente seguir desperdiciando la oportunidad de desarrollar elementos lúdicos educativos que logren atraer e interesar a estas nuevas generaciones en materias como la historia, pero también en las matemáticas, la química o la biología. Sólo para poner un ejemplo de esta realidad. A muchos hizo soñar la película protagonizada por Tom Hanks, *Big* (traducida al español como *Quisiera ser grande*), del año de 1988. En ella, un niño se convierte en un adulto de aproximadamente treinta años después de pedirle ese deseo

a una máquina misteriosa en un parque de diversiones local; y logra tener éxito y dinero diseñando juguetes para niños. En aquel momento podría ser el sueño de cualquier niño, crecer y trabajar en el diseño y creación de juegos. Para el protagonista esto sólo había sido posible ya que al convertirse súbitamente en adulto no había perdido la capacidad creativa del niño, una de las moralejas de la película; sin embargo, eso representaba para nosotros en aquel momento una aspiración poco probable de realizar. Ahora esto es posible de hacer realidad para prácticamente cualquier persona, al alcance de cualquiera que se involucra en la programación y diseño de juegos y aplicaciones digitales o sobre otras plataformas análogas como juegos de mesa, de cartas, de rol, Librojuegos, etcétera. Esta realidad nos sugiere que el juego está completamente involucrado en nuestras vidas sin importar edad o condición social. Mucha gente vive de la creación de juegos o de actividades relacionadas con el ámbito lúdico, posibilidad otorgada, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías digitales.

He dicho antes que mi posición es que el juego debe ser visto no solo como un dispositivo o herramienta más del trabajo escolar, sino como un eje metodológico indispensable para lograr un óptimo desarrollo de la enseñanza. Esto lo digo no sólo por considerar las preferencias lúdicas que los niños y jóvenes tienen respecto a sus ocupaciones cotidianas, sino, además, por las posibilidades que la actividad lúdica representa para la optimización de la enseñanza-aprendizaje.

Por ser el caso de este estudio sólo hablaremos aquí de las ciencias sociales, particularmente, de la historia. Parece que el problema de la enseñanza de esta materia en la actualidad, respecto a la falta de interés que muestran la mayoría de los alumnos hacia ella, proviene de la manera en que esta regularmente se enseña: en el mejor de los casos, bajo el modelo de un relato narrado por el profesor que, aunque llegue a ser ameno, resulta muchas veces poco incluyente para muchos alumnos. La historia, como disciplina, implica una serie de prácticas que la vuelven atractiva a todo aquel que las conoce: la investigación para lograr el develamiento de un misterio del pasado es, probablemente, el mayor incentivo para que muchas personas dediquen gran parte de su tiempo y vida a la revisión de miles de documentos y libros. En el contexto de la enseñanza, sin esta parte práctica, la historia se resume a una narración explicativa del pasado, muchas veces totalmente

desvinculada del presente. Considerando que nuestra cultura está cada vez más inmersa en la aspiración de “presentismo”, inmediatez y actualidad, he aquí probablemente el problema focal de la enseñanza de una materia que para la mayoría de estudiantes resulta innecesaria y hasta inútil. Considero que es importante saber hasta qué punto el juego hace más ameno el acceso a la información histórica y, en algunos casos, podría lograr despertar el interés por algunos acontecimientos del pasado; pero más importante aún, pienso que mediante el juego es posible que los alumnos se vuelvan sujetos activos del saber histórico, al interactuar en una esfera, formada por un tiempo y un espacio delimitado por reglas, que, como indica Huizinga (2007), hace “como si…” ese espacio fuera realidad.

A diferencia de la interacción que el alumno puede tener con el discurso del profesor o con la lectura del libro, elementos que sin duda seguirán siendo esenciales en la construcción del conocimiento, el juego posibilita que el alumno se ponga en acción en un escenario del pasado, que interactúe con otros personajes históricos representados por los otros jugadores y se envuelva en un cúmulo de conocimientos de forma inadvertida, generando una mayor aprehensión y sensibilidad hacia los temas históricos.

Esta es una de las razones principales por las que considero al juego –particularmente los juegos de rol, de mesa, de cartas y, por supuesto, los juegos de video y Librojuegos–, como elementos apremiantes para la enseñanza, ya que a través de ellos es posible lograr un acercamiento estimulante de los alumnos frente a las distintas materias que comprende la educación secundaria y la media superior. Además, sabemos ya que el juego logra incrementar el interés en los estudiantes, aumentar su participación en clase y generar ambientes favorables para las relaciones entre los alumnos. No obstante, antes de lograr su desarrollo como elemento de aprendizaje es necesario superar varios aspectos que han generado que su inclusión en la enseñanza haya sido parcial, marginal y pobremente desarrollada.

En este sentido, uno de los problemas fundamentales que debemos resolver es el que plantea Huizinga; según él: “Todo juego es, antes que todo, una actividad libre” y declara que “El juego por mandato no es juego…” (Huizinga, 2007, p. 20); entonces cómo proponer que se genere un espacio lúdico dentro del programa de actividades académicas, las cuales intrínsecamente implican que deben ser seguidas de acuerdo a lo dispuesto por las

autoridades, desde la Secretaria de Educación hasta el profesor de la clase, y mantener su facultad de libre y espontaneo. Sin duda, al intentar desarrollar juegos con propósitos educativos es frecuente verse inmerso en el aprieto de que al ganar en diversión perdemos en aprendizaje, y viceversa. Son innumerables los juegos de mesa o de video que existen con un escenario histórico; no obstante, la mayoría de las veces, el conocimiento histórico certero que el jugador logra aprehender a través de ellos es ampliamente deficiente, cuando no erróneo; y eso sólo cuando el juego ahonda en lo histórico más allá del simple escenario. Hay algunos otros casos, mucho menos exitosos, en los que se da relevancia al aprendizaje sobre las dinámicas del juego; no obstante, son juegos muy lentos, difíciles de jugar y accesibles a una minoría de jugadores más bien especializados. La regla general en la actualidad podría resumirse en la siguiente fórmula: cuanto menos información y dificultad implique el juego, mayor será la probabilidad de diversión y entretenimiento. Sin duda hay jugadores que puedan tener la paciencia y disposición suficiente para involucrarse en el juego y disfrutar de la maravillosa recreación de realidad que este genere, pero esto no funcionaría para aplicarlo a la educación, ya que buscamos formas y recursos que sirvan para la mayoría de los alumnos.

¿Qué es algo que podríamos hacer para soslayar este escenario? Considero que la manera de equilibrar la necesidad de dedicar tiempo y paciencia para aprender y disfrutar de las dinámicas de un juego educativo, es mediante la utilidad que este logra tener para el acceso del alumno al conocimiento, ya que éste debe aprender de cualquier forma los contenidos dispuestos por las expectativas educativas oficiales.

Si el alumno encuentra utilidad y aprovechamiento en el juego, es probable que le dedique el tiempo necesario para encontrar en él la diversión y entretenimiento objetivos de su uso. Contaré una anécdota que podría ayudar a explicar esto. Cuando era algo más joven un grupo de amigos y yo gustábamos de practicar malabares con pelotas, clavas y otros juguetes de circo. Uno de ellos un día me dijo que porqué si nos gustaba tanto malabarear, existía una especie de resistencia que nos impedía hacerlo con mayor frecuencia. Probablemente la respuesta a ello sea que porque al final de cuentas lo veíamos como una actividad inútil, como algo que podíamos hacer o no hacer y al final daba lo mismo. Muchos lograban traspasar esta

limitación y practicaban todo el día, después se presentaban en un espectáculo circense amateur y mostraban sus avances, los cuales muchas veces resultaban impresionantes. Probablemente ellos habían tenido la capacidad de superar el límite de la conciencia del ocio y sentían poca culpa o desesperanza en practicar algo que poco provecho generaba, sobre todo para una conciencia burguesa como la nuestra. No lo sé, pero al menos en mi caso, si para mi plataforma de conciencia los malabares hubieran tenido una utilidad mayor, como ganar dinero o convertirme en un gran artista, a la de sólo ejercitar un poco el cuerpo y divertirse aprendiendo nuevos trucos, probablemente me hubiera dedicado más tiempo a ello. El "deber", es probablemente una forma de procurar que el juego aplicado a las actividades académicas tenga mejores resultados; a pesar de lo que pensaba el propio Huizinga. Por ejemplo, si el alumno se da cuenta que practicando cierto juego en su teléfono celular logrará reforzar sus conocimientos para presentarse mejor preparado al examen, es probable que lo juegue con mayor gusto. O, si el juego que le dejaron practicar en casa en su clase de historia resulta ser ampliamente atractivo y divertido, y sin darse cuenta también educativo, quizá no lo vea tan mal dedicarle unas horas de su tiempo de ocio y sacar provecho de ello. Para estar seguro de ello, primero debemos desarrollar juegos de este tipo y aplicarlos en las aulas de forma constante, incluirlos en el currículo educativo.

Existen otras desventajas que tienen los juegos educativos en la actualidad para que se apliquen con éxito de forma generalizada. Una de ellas es que la mayoría de los que existen no funcionan realmente como juegos, ya que no son divertidos; y otra, que no son atractivos en términos estéticos para los jóvenes, ya que no tienen un buen diseño. Estos aspectos, en apariencia irrelevantes, son, quizá, los más importantes para que el joven alumno se sienta atraído por un juego.

Otro problema también es que la Escuela se ha ido construyendo como un espacio de obligaciones para niños y jóvenes y no como lo que originalmente es: un espacio en donde existen las condiciones necesarias para acceder al conocimiento; lo cual no solo genera placer, sino innumerables satisfacciones imprescindibles para el desarrollo de cualquier persona. Ya lo decía Enrique Rébsamen en un pequeño manual que instruía sobre cómo enseñar la escritura y la lectura a los niños de primaria. Al criticar el modelo antiguo

de enseñanza a través de *Silabario*, recrimina que el aprendizaje en estos niveles educativos "no debe revestir nunca la forma de un martirio, sino la de una distracción placentera, que poco a poco se convierte en un trabajo serio, en el que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido". (Rébsamen, 1919, p. 6) En este sentido, el juego en las aulas y los contextos educativos puede convertirse en un medio a través del cual el estudiante obtenga más placer en la educación y que, paulatinamente, este abone en la pasión con que en el futuro desarrollará su trabajo.

Ventajas en el uso de juegos de mesa, de rol y Librojuegos para la enseñanza de la historia

He mencionado antes que el juego de mesa, de rol o juego de video permite la recreación histórica con una mayor realidad que lo que hace un libro o una película, ya que en él se combinan dos elementos esenciales de esta realidad: el escenario y la posibilidad de actuar en él. El caso de los Librojuegos es paradigmático: un libro en el que el lector va dirigiendo el destino de la narración a partir de sus propias elecciones. O el juego de Rol, en donde los jugadores, como su nombre lo indica, asumen el rol de un personaje el cual crean y construyen a partir de ciertas decisiones. Los juegos de tablero o de mesa sirven como escenario en el que se desarrolla una partida de juego que va tomando el rumbo a partir de las elecciones de los jugadores. En todos ellos, además, como en la vida real, el azar cumple una función principal. Esto es el mundo mágico del juego, el cual está suspendido en la credulidad que los jugadores depositan en él durante el tiempo que dure. Esto permite que el aprendizaje sea involuntario, inadvertido y que haya una –si no mayor por lo menos más efectiva– recepción de la información y de su uso para un posible análisis. Esta característica está otorgada por una de sus cualidades esenciales: "Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio… y puede ser repetido en cualquier momento, ya sea inmediatamente después de terminado… o transcurrido un largo tiempo. Esta posibilidad de repetición del juego constituye una de sus propiedades esenciales" (Huizinga, 2007, p. 23) y una de las mayores ventajas para ser utilizado como recurso didáctico. Si logramos desarrollar juegos con fines educativos y que sean al

mismo tiempo divertidos, podemos generar la posibilidad de aprendizaje ya que los jugadores repetirán la experiencia de juego en reiteradas ocasiones. Para ello hay que tratar los tres aspectos que conforman al juego: Mecánica, Dinámica y Diseño gráfico

Para realizar un juego de mesa que aleccione sobre temas de historia es necesario ser un historiador o una persona que tome muy en serio la investigación histórica, ya que en la medida de la cantidad de conocimientos que tenga podrá darle profundidad histórica a su juego, mediante las dinámicas y mecánicas del mismo. El problema que veo en la mayoría de juegos de estas temáticas es la falta de conocimientos históricos de los realizadores; en la importancia que le dan al sistema de juego por encima de sus contenidos, en los cuales el tema histórico es sólo la justificación de un contexto temático pero que poco profundiza en la historia, o bien, que lo hace con información errónea basada en los caprichos intelectuales del creador del juego. Así que quien se aventure a crear un juego que tenga además de la diversión la posibilidad de involucrar y enseñar, debe tomar muy en serio la información histórica y la investigación; sus fuentes, los datos, etcétera.

También, es necesario contar nuevas historias en los juegos de todos los tipos, desde de mesa hasta de video. Actualmente en ellos prevalecen temáticas y tópicos paradigmáticos que se privilegian por considerarlos del agrado del público a que va dirigido este mercado; esencialmente los temas son la guerra y el avance civilizatorio o el desarrollo del capitalismo. No obstante, en la actualidad, tanto un aspecto como el otro son ya criticados en distintos espacios y por la mayor parte de las personas, por resultar negativos para el entorno social, humano y, en gran medida, el ambiental. Si esto es así, por qué entonces no criticar su reproducción como aspectos deseables para la humanidad. Estos juegos son consumidos masivamente por los jóvenes y, más allá del impacto psicológico que genera en ellos, aspecto que sigue siendo controversial, por qué no pensar en la difusión y popularización de juegos encaminados a la construcción de un equilibrio ambiental, por ejemplo, en lugar de la acumulación desmedida de recursos, como el famoso juego *The Age of Empire*, cuyo objetivo es crear una civilización a partir de la acumulación excesiva de recursos naturales y la explotación humana. Esto no es una propaganda en contra del uso de este tipo de juegos, pero es la puesta en atención de un espacio generalizado, y con una enorme potencialidad, en el

que los niños y jóvenes reciben una gran cantidad de información y formas de conducta y comportamiento; es decir, un espacio propicio para la educación. ¿Por qué no aprovecharlo los profesores para llegar a los jóvenes con nuestras experiencias y conocimientos en beneficio del entorno y el bienestar humano?

En este sentido, nuestra responsabilidad como profesores, investigadores y académicos es proporcionar otros elementos en la educación, los cuales tampoco son nuevos para la juventud de nuestro tiempo. Hay ejemplos de juegos serios, como suele llamárseles, pero yo difiero en designarlos de esta forma. Yo creo que todo juego lleva implícito algo de seriedad, y es en la medida de las capacidades de los creadores que harán, o no, que un juego, a la vez que sea divertido, sea educativo; en los términos que estoy planteando. Sólo los especialistas podrán crear nuevas historias, nuevas dinámicas de juego y nuevos sistemas. Es necesario cuestionar varios aspectos que actualmente prevalecen entre las preferencias de los jugadores, o que probablemente solo son clichés y dogmas aceptados por una época que cree que esas preferencias se dirigen hacia la violencia y el acaparamiento de recursos desmedido. Por ello, la importancia de considerar estos aspectos metodológicos en términos del diseño de juegos, los cuales puedan ser desarrollados por especialistas de diversas disciplinas. Configurándose éste, además, como un nuevo espacio de empleo para los innumerables estudiantes que egresan con especialidad de diversas universidades del país y que tienen un alto grado de capacidades para elaborar estas nuevas narrativas. Sólo alguien que conozca profundamente cierto tema histórico puede realmente nutrir una dinámica de juego y hacerlo realmente educativa.

Conclusiones

A continuación, y a manera de conclusión, presento un juego de mesa que he realizado y que he intitulado "El Coleccionista". A través de su presentación pretendo explicar los elementos principales que tomé en cuenta para su diseño y elaboración.

Es un juego cuyo objetivo es construir conocimiento respecto a un tema, en este caso, el de las culturas mesoamericanas. Los jugadores deben

realizar una colección de piezas olmecas, zapotecas, teotihuacanas, mayas, toltecas o mexicas, tomando como ejes de colección ya sea la propia cultura, el periodo u horizonte cultural, o bien, alguna temática que relaciones las distintas piezas.

He comentado en mi exposición que para que un juego enfocado a la enseñanza de la historia funcione, es necesario crear nuevas mecánicas y dinámicas de juegos. Para lograr esto, se debe poner mayor atención en los contenidos y en la relación entre ellos, por encima de las formas en que se avanza dentro del tablero.

Por ejemplo, en el juego de mesa que he diseñado, el avance de los peones en los espacios del tablero es muy simple; se avanza en cualquier dirección la cantidad de cuadros que indica el número del dado. El objetivo es reunir piezas en cada avance. No existe ninguna dificultad en obtenerlas, aunque sí implica cierto azar ya que no en todo avance se obtendrá una pieza. El hecho de que el avance en el juego y la obtención de piezas de colección sea tan sencilla, es para otorgar mayor relevancia a la otra parte del juego; la cual consiste en armar una colección a partir de las piezas reunidas. El sistema que construí para el juego que diseñemos debe ser sencillo, para que el jugador tenga posibilidades de destinar su concentración hacia el contenido del juego y no hacia la forma en que se mueve dentro de él. En esta parte del juego es donde se deposita toda la acción y la importancia de su jugabilidad. En esta parte es en la que el jugador debe poner su concentración, ya que sólo mediante la lectura de la información relativa a cada pieza es que le será posible armar su colección.

La información que contienen las tarjetas de juego es rigurosamente verdadera, respecto a lo que se sabe de cada una de las piezas mesoamericanas. Fue tomada de fuentes académicas, pero sintetizada y expuesta de forma que en el juego no resulte abrumadora ni extenuante para su lectura y sea, por tanto, funcional y necesaria para el desarrollo del juego.

Este juego lo he probado con personas de distintas edades. Desde niños de 9 años, hasta adultos mayores. Y ha tenido éxito; ya que es un juego divertido, no evalúa los conocimientos que los jugadores tengan respecto al tema, logra que se involucran en el ambiente y escenario, y tienen resultados efectivos respecto al aprendizaje. Concretamente: los jugadores se familiarizan con el tema arqueológico mesoamericano; ubican y distinguen las distintas

piezas de la cultura respectiva; asimilan significados que son comunes dentro de la cosmovisión mesoamericana como deidades, la importancia de la guerra y el sacrificio, los horizontes culturales, los elementos representativos de cada cultura, etcétera.

Finalmente, la dinámica de juego que construí en realidad responde a la tesis de mi investigación de posgrado que realicé con anterioridad. Yo estudié en la maestría y en el doctorado el tema del coleccionismo de libros de tema americano y cómo mediante éste se logró construir los cimientos del americanismo moderno. El juego de "El Coleccionista" se funda en esta misma idea, ya que mediante la búsqueda, selección y ordenamiento de los ejemplares de cierto tema, es posible crear un nuevo conocimiento respecto a este. De ahí mi propuesta, que sólo los especialistas en temas, en este caso de historia, podrán realizar nuevas mecánicas de juego, que sean útiles para el aprendizaje y enseñanza de la historia.

Referencias

Rébsamen, E. (1919). *La enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*. (Tercera edición). París/México: Librería de la Viuda de Ch. Bouret.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. (Sexta reimpresión). Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, O. A. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En Scolari, C.A. (Ed.). *Homo videoludens 2.0 De Pacman a la gamificación*. (pp. 223-252). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI.

Investigación sobre el uso del libro *pop-up* como medio para el reconocimiento de los aprendizajes esperados en la asignatura de Historia.

Ana Laura MORA POBLANO
// Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Ana Laura Mora Poblano. Se encuentra actualmente estudiando el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Cuenta con experiencia en el aprendizaje en línea, cursos masivos abiertos en el área de educación, gestión educativa, así como también en el uso de plataformas educativas, cuenta con conocimientos en ciencias químicas, específicamente en el área de farmacia. Tuvo una participación especial en la Revista ActiSur de Coatzacoalcos, Veracruz, elaborando un artículo acerca de los jóvenes “ninis”. Sus áreas de interés son: e-learning y ciencias sociales. madnesspjork@gmail.com

Resumen // En la actualidad, la creatividad pasa de ser una cualidad a una competencia requerida en cualquier actividad y ámbito de nuestra vida cotidiana, por otra parte, la originalidad, aunada al proceso creativo, permite imprimir nuestro estilo en las diferentes actividades que realizamos; pero ¿cómo podemos trasladar esto a un aula y a una clase de Historia?
Los contenidos en la asignatura de Historia, en ocasiones, resultan ser complejos de abordar, independientemente del nivel educativo en el que se esté impartiendo, por lo que, la creatividad resulta ser una excelente herramienta para abordarlos.
No basta con crear un listado de sobre los aspectos a evaluar en un trabajo requerido y mencionar "tiene que ser creativo", hay todo un proceso a seguir antes de exigir dicho requerimiento, mismo que esta investigación pretende exponer así como también actividades en las que los alumnos puedan expresar sus procesos creativos añadiendo su estilo y mostrando herramientas y materiales que son utilizadas para mostrar de manera física (en este caso en particular, con el uso del libro *Pop-up*) el aprendizaje esperado del tema a desarrollar en el aula.
Palabras clave // Libro *Pop-up*, creatividad, aprendizaje esperado, innovación

La creatividad es inteligencia divirtiéndose.
Albert Einstein (1879-1955)

Buscar innovación y creatividad en la asignatura de Historia es complejo y requiere de un proceso que contemple las características de los alumnos, cómo aprenden, los aprendizajes esperados y las herramientas que tenemos como docentes para enseñar los contenidos de la materia.

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos logrando que se involucren actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. (SEP, 2011).

La creatividad nunca dejará de ser una de las mejores herramientas en la labor educativa, su implicación en el aula permite despertar el interés de los alumnos, tanto en su proceso de aprendizaje como en los productos requeridos para la evaluación de la asignatura, utilizar la creatividad en nuestras clases nos cede reaprender y tener nuevas perspectivas sobre lo que estamos abordando en términos de contenido y como esto fortalece y va dignificando nuestro trabajo en clase, dejamos de ser proveedores de información y pasamos a involucrar al alumno en su enseñanza, permitiéndole lo que a su edad (adolescencia) exige: expresarse.

La gente creativa o motivada para serlo afirma que utiliza la creatividad “cotidianamente”. La creatividad está tan presente como los mecanismos de la dirección en el automóvil o los palos de golf en su bolsa. Se usa automáticamente. Hay una actitud creativa y constructiva; disposición para buscar ideas nuevas propias y para examinar las ideas nuevas que otras personas presentan. Algunas de estas actitudes básicas de la creatividad pueden vincularse a las técnicas específicas. (Bono, 1994).

Con la finalidad de desarrollar esta capacidad en nuestros alumnos, sin dejar de lado los procesos de aprendizaje sobre los contenidos en el programa de la asignatura; se buscó y se diseñó una estrategia didáctica que contempla tanto las necesidades curriculares de la materia. Esto, con la finalidad de brindarle a los estudiantes, una nueva perspectiva sobre la asignatura que están cursando, buscando que se percaten de que la Historia puede ayudarles a ser creativos, y que pueden realizar aportaciones para la construcción

de sus conocimientos, enriqueciendo sus experiencias académicas y de convivencia (esta estrategia se desarrolló mediante trabajo colaborativo) durante su estancia en la escuela secundaria.

La población estudiantil con la que se desarrolló esta investigación fue con alumnos de nivel Secundaria de 2º y 3er grado en la Escuela Secundaria Técnica No 98.

La Escuela Secundaria Técnica No 98 C.C.T 21DST0106O, se encuentra ubicada en la Junta Auxiliar de San Jerónimo Caleras en el municipio de Puebla. Esta institución cuenta con un solo turno, cuyas instalaciones constan de los servicios básicos para su funcionamiento, así como de seis edificios en los cuales están distribuidos los dieciocho grupos que la conforman.

Los grupos oscilan entre los 45 y 49 alumnos, predominando el género femenino.

Respecto a la modalidad de trabajo dentro del aula, las estrategias didácticas se desarrollan mediante secuencias y procedimientos o actividades elegidas, cuya la finalidad es la de facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Estas series van dirigidas hacia una meta, contemplan su planeación, implementación o posible cambio y su evaluación.

Esta investigación fue desarrollada en el mes de diciembre de 2016, periodo que comprende las actividades de práctica en la asignatura de Trabajo Docente I. (S.E.P 2011)

De acuerdo los planes y programas de estudio de la Asignatura de Historia, los aprendizajes esperados en los contenidos de ambos grados se enfocan a las aportaciones de las Civilizaciones Antiguas y del Mediterráneo para los alumnos de 2º grado y las Culturas de México Prehispánico en el caso de los estudiantes de 3er grado.

Tomemos en cuenta que un aprendizaje esperado es el elemento que nos permite visualizar de manera concreta y precisa, lo que se espera que logren los alumnos. Estos aprendizajes, ayudan a organizar los contenidos y a seleccionar las estrategias didácticas de acuerdo a con su viabilidad, facilitando el proceso de evaluación, ya que los criterios para realizarla son más claros.

Establecido el aprendizaje esperado, se desarrolla la estrategia didáctica para la obtención de éste. En el caso de esta investigación se utilizó en ambos grados el “Libro *Pop-Up*”.

El nombre "libro *Pop-Up*" es probablemente universalmente entendido como un libro de papel con páginas que tienen elementos 3d / interactivos (solapas o pestañas), con partes de las páginas que "cobran vida" o "aparecen". Los libros *Pop-up* y libros móviles han servido para deleitar y atraer a los lectores y no-lectores, adultos o pequeños por casi 800 años usando formas inventivas de doblar papel y crear movimiento. (Dyk, 2011)

La estrategia didáctica fue elegida con base en los periodos de observación, mediante el uso de una guía de observación y un diario de clase.

La guía de observación es un registro que contiene datos de la institución educativa donde se desarrolla la práctica, así como apartados que contemplan las características de las instalaciones, actividades realizadas y recursos utilizados por los docentes en el desarrollo de su clase, permitiendo centrar la atención es aspectos específicos que resulten relevantes, además, se presta para el análisis de las interacciones de los grupos.

Por otra parte, el diario de clase contiene la narrativa sobre lo acontecido durante la impartición de la asignatura en la práctica frente a grupo, contiene datos referentes a la descripción de situaciones presentadas en el alumnado que sirvan como análisis de la práctica.

Dichas observaciones y registros indican que los alumnos tienen preferencia al desarrollo de actividades que contemplen elementos visuales, recortar, pegar, dibujar y usar materiales adicionales a la libreta y el libro de texto. Cabe señalar que en los grupos, el libro de texto solo es utilizado como fuente de consulta y como referente en la elaboración de investigaciones.

Elegida la estrategia didáctica, se realiza el proceso de planeación de las actividades.

La planeación se refiere a un ejercicio en el que el docente analiza, justifica, sustenta y da sentido a las estrategias elegidas para su intervención en el aula; asimismo, dicho ejercicio debe contener una reflexión del profesor acerca de lo que espera que aprendan sus estudiantes y el tipo de evaluación que utilizará para valorar lo aprendido. (SEP., 2015)

Durante la planeación de actividades se consideró lo siguiente:

La elección de actividades introductorias que propicien el acercamiento de los alumnos hacia fuentes históricas (cabe mencionar que estas se desarrollaron de manera individual, a excepción de un concentrado, mismo del

que se hablará más adelante), además que sean creativas y propicien la comprensión del contenido que se aborda en la clase.

Identificada y elegida la estrategia didáctica a desarrollar: libro *Pop-Up*, se comienza por la elaboración del contenido de dicho material. Para ello, el docente comienza a guiar al alumno en la construcción de su aprendizaje ("andamiaje"), para, posteriormente "soltarlo" en su proceso creativo. En la implementación de la estrategia del Libro *Pop-Up,* esta construcción del aprendizaje requiere de actividades en las que el maestro guíe el proceso mediante el cual el alumno tiene acercamientos a la información y fuentes históricas.

El acercamiento hacia las fuentes históricas permite que el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos.
- Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado. (SEP, 2011)

El concepto de andamiaje fue establecido por primera vez por Bruner, dando una explicación sobre lo que ocurre en la educación, en la que el maestro apoya al alumno en la implementación de una estrategia de tipo cognitivo para que el estudiante desarrolle su potencial, algo que, sin esta guía, no sería posible realizar.

El propósito del andamiaje es guiar al alumno en todo el proceso de aprendizaje, prestando apoyo y atención hasta que ya se realiza de manera evidente la tarea o actividad planteada, fomentando la autorregulación.

El psicólogo y pedagogo expresa que este consiste en brindar guía y apoyo a los estudiantes para que puedan desarrollar diferentes destrezas, conocimientos y actitudes. Una vez que cada alumno haya logrado el desarrollo de ellos, los "andamios" se irán removiendo, posteriormente, adicionar otros para aprendizajes más complejos. De esta manera, los estudiantes no solo reciben y asimilan contenidos, sino que pueden explorar y utilizar lo aprendido y lograr ser aprendices autónomos. Esto ha sido aplicado en el diseño curricular, creación de materiales educativos que promueven la investigación,

así como formación de maestros que actúen como guías dentro del aula. (Terán, 2015)

Con la finalidad de ir construyendo ese andamiaje, se diseñaron actividades que sirvieran como una introducción hacia el manejo de fuentes históricas, mismas que van permitiendo la elaboración del contenido en los apartados de los libros *Pop-Up.* Éstas fueron realizadas en el cuaderno de la asignatura.

Los cuadernos son útiles en el desarrollo de la clase, ya que, permiten al alumno utilizar sus apuntes como recurso para el estudio en pruebas académicas y como referente en la evaluación del trabajo realizado en el aula.

El poder observar los cuadernos de los alumnos y de tomar en cuenta las actividades realizadas para su evaluación, permite visualizar los progresos y procesos cognitivos de los estudiantes. Con el cuaderno podríamos identificar la presencia de problemas en la motricidad al apreciar su caligrafía, así como también los recursos utilizados para elaborar sus apuntes, saber si recurren a elementos complementarios como ilustraciones, uso de títulos, colores para subrayado, o en su defecto, algún tipo de nota que podría considerarse parte de su pensamiento creativo o de su estilo para representar lo visto en la clase.

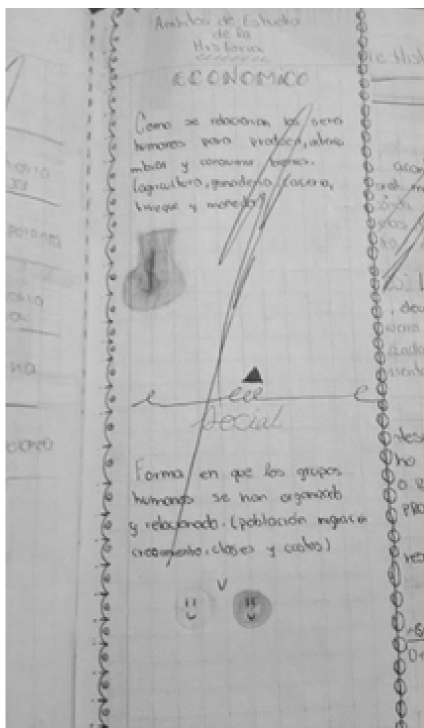


Figura 1.1
Separador sobre los ámbitos de estudio de la Historia (2º Grado).

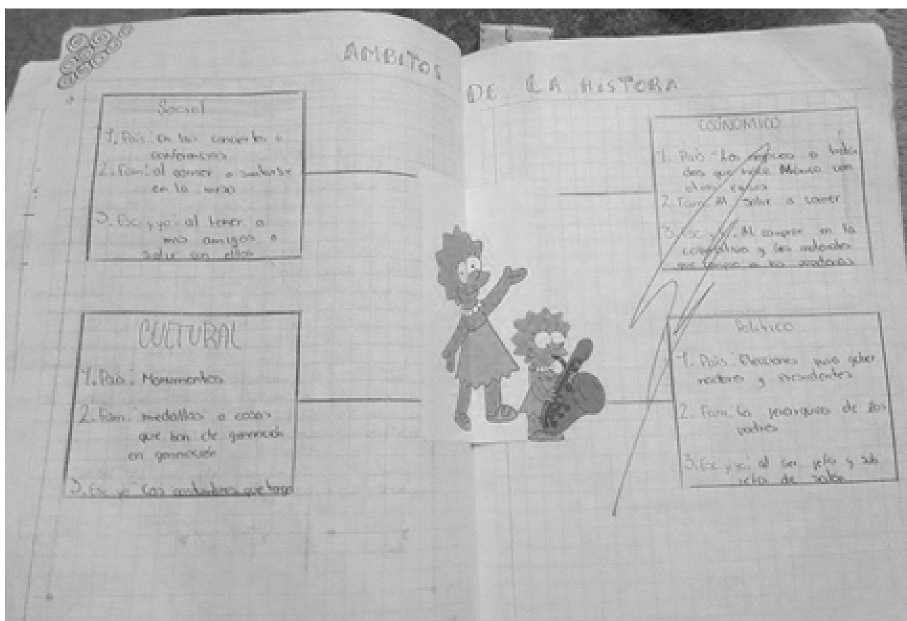
Las actividades introductorias para el propósito de esta investigación fueron las siguientes:

En el caso de segundo grado (Historia Universal), al ser el primer curso de Historia dentro de su educación secundaria, se partió con la definición de

los conceptos de ámbitos del estudio de la Historia: social, cultural, político y social. Para esto, se desarrolló una actividad en la que ellos elaboraron un separador al interior de su cuaderno, el cual se dividiría en cuatro secciones, cada fragmento representa un ámbito de la Historia, con una breve descripción, un ejemplo y una imagen como referencia.

En la segunda actividad, pegaron en su cuaderno una imagen en la cual, los alumnos se vieran identificados, la fotografía podría ser una caricatura, un personaje de una película, actor o cantante, sólo por mencionar algunos ejemplos. Pegada la imagen, los alumnos identificarían los ámbitos de estudio de la Historia con actividades cotidianas de su vida, verificando así, su comprensión sobre lo previamente visto. La actividad fue de gran aceptación, y permite visualizar como se perciben y cómo les gustaría verse percibidos en los diferentes contextos que los rodean. Recordemos que en esta etapa, tanto su desarrollo físico y cognitivo están encaminados hacia la construcción de su identidad.

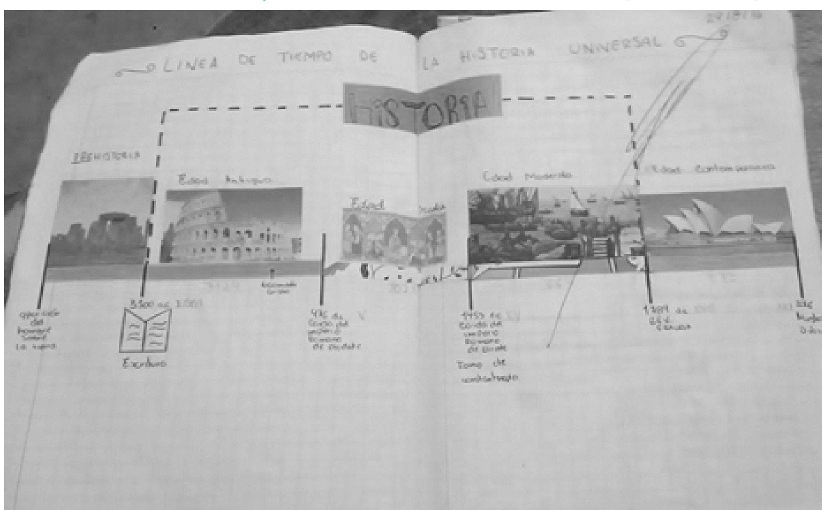
Figura 1.2
Actividad de los ámbitos de la Historia (2º Grado).



En la siguiente sesión, se realizó una línea de tiempo de la Historia Universal, en la cual se identifican los acontecimientos que marcan las Edades de la Historia (ver figura 1.3). Esto, con el propósito, de que ubiquen las Civilizaciones Antiguas y del Mediterráneo.

Las líneas del tiempo y esquemas cronológicos son importantes para desarrollar la noción del tiempo histórico, ya que permiten visualizar gráficamente un periodo, establecer secuencias cronológicas o identificar relación pasado-presente, de multicausalidad o de simultaneidad entre distintos sucesos en el tiempo. Las líneas del tiempo, más que ayudar a que los alumnos memoricen fechas, les permite contar con puntos de referencia general para construir conexiones entre los acontecimientos que estudian. El uso de este recurso puede hacerse más complejo conforme se avanza en la Educación Básica. (SEP., 2011)

Figura 1.3
Línea del Tiempo de la Historia Universal (2º Grado).



Teniendo claros los conceptos de ámbito y ubicación temporal, pasamos al campo de la ubicación espacial. Para ello, se utilizaron como instrumentos el mapa conceptual y el mapa geográfico.

La utilización de los organizadores gráficos permite a los alumnos tener una representación visual sobre los conocimientos que se le están brindando,

abordando aquellos aspectos que son relevantes y evitando confusión en los momentos que interactúa con la información histórica. Además, son útiles para que el estudiante reflexione sobre los aprendizajes que va adquiriendo, y esto ayude a la generación de nuevos conocimientos.

Esquemas. Su uso en la enseñanza de la Historia resulta útil porque son representaciones gráficas que facilitan la comprensión o la expresión de ideas complejas; resaltan los acontecimientos y las relaciones de una época o proceso histórico; promueven la habilidad de sintetizar acontecimientos y procesos; además, sirven como referente de evaluación porque muestran el conocimiento de los alumnos sobre un tema o acontecimiento. (SEP, 2011).

El mapa geográfico resulta ser un recurso didáctico imprescindible para la enseñanza de la Historia, ayuda a los estudiantes a comprender la realidad y la existencia del espacio geográfico y sus modificaciones con el paso del tiempo.

La configuración del suelo, el clima, la situación de cada país, su distancia al Polo o al Ecuador, han de imprimir un determinismo, en muchos casos fatal, a sus pobladores; han de trazar directrices a sus apetencias vitales, causas éstas de la mayoría de los conflictos armados que surgen entre naciones; les dicta casi siempre los procedimientos de defensa y seguridad. Y además, los territorios son los teatros donde se desenvuelven todas las actividades humanas. La relación de ambas ciencias es, por consiguiente, tan estrecha, que, sin el conocimiento previo y detallado de la Geografía, no es posible el completo dominio de la Historia. (Tornell, 1979)

El mapa conceptual se utilizó para establecer diferencias entre las Civilizaciones Antiguas y del Mediterráneo, esto con la finalidad de evitar confusión respecto a la correspondencia. Los datos que se utilizaron en el caso de las Civilizaciones Antiguas fueron los ríos y los continentes en los que éstas se localizaban; para las Civilizaciones del Mediterráneo, se utilizó la ubicación actual y el continente al que pertenecían. (Fig. 1.4).

La actividad del mapa geográfico buscaba visualizar lo desarrollado en el mapa conceptual, para ello, los alumnos ubicaron en un mapa de Asia, Europa y África las civilizaciones, utilizando su propia simbología (ver figura 1.5).

Establecida la relevancia de la ubicación espacial, se aborda lo relevante de la temática de acuerdo con los aprendizajes esperados: las aportaciones de las civilizaciones.

Figura 1.4
Mapa conceptual sobre Civilizaciones Antiguas
y del Mediterráneo (2º Grado).

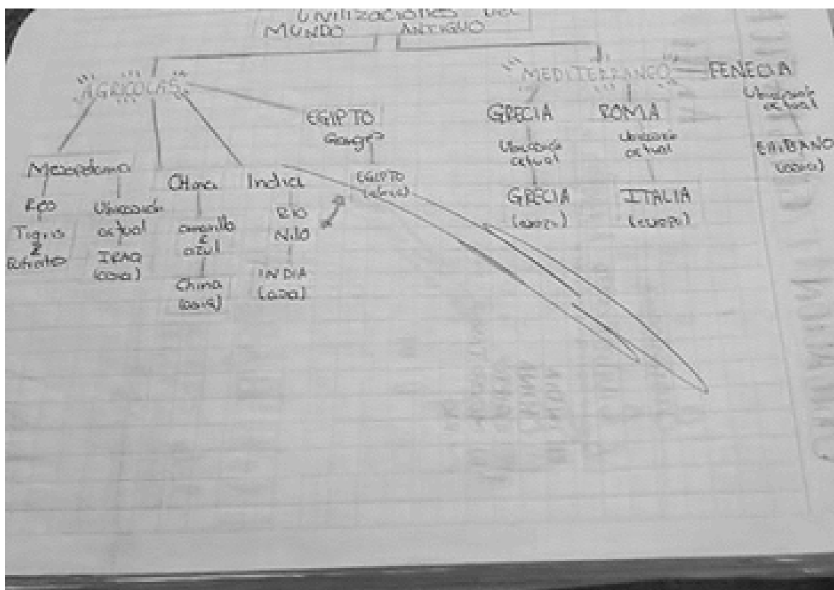


Figura 1.5
Mapa geográfico sobre las Civilizaciones Agrícolas
y del Mediterráneo (2º Grado).



Para ello se utilizaron dos herramientas: una presentación en la que el docente, haciendo uso de las imágenes describe las características de las Civilizaciones Antiguas y del Mediterráneo, cuyos datos, los alumnos irán clasificando en una tabla que concentra las diferentes aportaciones de las civilizaciones en los ámbitos previamente vistos.

Figura 1.6

Tabla donde se concentra la información sobre las aportaciones en los diferentes ámbitos de estudio de la Historia. (2º Grado).

Terminando el concentrado de la información, los alumnos se organizan en equipos de seis integrantes, a cada equipo le es asignado una Civilización Antigua o del Mediterráneo por sorteo, cada integrante se hace responsable de un ámbito y de la ubicación temporal y geográfica, y mediante una investigación, complementa la información que clasificó en su tabla, misma que le sirve como guía para descartar aquella información que no signifique una aportación al trabajo realizado.

En el caso de los alumnos de 3er grado (curso de Historia de México), la metodología fue la siguiente:

Se le brinda al alumnado una explicación sobre las teorías que buscan explicar la población del continente Americano (se considera necesario

tomar en cuenta estos conocimientos antes de abordar la temática de las Culturas de México Prehispánico, con la finalidad de explicar el asentamiento y la existencia de las culturas en esta región.).

La estrategia para la visualización de la comprensión de lo antes desarrollado, consta de un mapa geográfico, en el cual los alumnos, utilizando diálogos chuscos, explican el cruce del hombre por el Estrecho de Bering.

Figura 1.7

Mapa geográfico sobre el cruce del Estrecho de Bering (3er grado).



La segunda actividad que se realizó, consta de un mapa de la República Mexicana, en el cual, el alumno identifica las Áreas Culturales de México Prehispánico, utilizando diferentes colores para su ubicación, esto con la finalidad de lograr una familiaridad con la temática para la cual se implementará la estrategia que rige esta investigación (ver figura 1.8).

Aunado a al mapa geográfico, se pide a los alumnos una breve descripción sobre los ambientes físicos, como su clima, y vegetación, para ello recurrieron al libro de texto y a fuentes electrónicas para realizar dicha descripción. (En el aula se cuenta con libros de años anteriores y de diversas editoriales para su consulta). Respecto a las fuentes electrónicas, se les dio libertad a los estudiantes de elegir los sitios, con la finalidad de observar cuales consultan los alumnos y con base en eso, abrir un espacio dentro de la

clase para mostrar a los escolares otros sitios que pueden ser considerados dentro de una investigación electrónica.

Figura 1.8
Mapa geográfico sobre las Regiones Culturales
de México Prehispánico (3er grado).



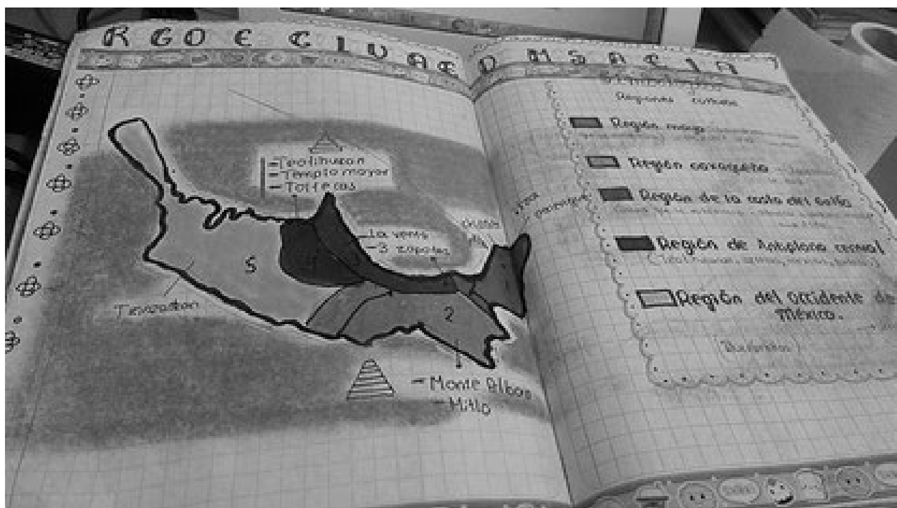
Sobre las fuentes consultadas, se hizo mención sobre los rasgos a considerar para la selección de la información. Los cuales fueron los siguientes:

- Ubicación
- Definición
- Descripción de las áreas naturales de cada región
- Culturas pertenecientes a cada región.

Finalizada la actividad, realizan un mapa geográfico, donde identifican las Regiones Culturales de México Prehispánico. El hecho de incidir en actividades de ubicación geográfica, específicamente en el tercer grado, radica en los aprendizajes esperados, además, significa la base de la temática que sigue, que en este caso se trata de las Primeras Expediciones y el proceso de Conquista y Colonización de Nueva España (ver figura 1.9).

Para abordar la ubicación temporal, se recurrió a la elaboración de la línea de tiempo, en la cual se reconocen los periodos que comprende la Época Prehispánica. Cada periodo está acompañado por algún hecho relevante.

Figura 1.9
Mapa geográfico sobre las Regiones Culturales de Mesoamérica (3er grado).



Concluidas las actividades relacionadas con la ubicación temporal y geográfica, se asigna a los alumnos una investigación que aborde los ámbitos: político, social, económico y cultural de una sola cultura, misma que les fue asignada por sorteo, tal y como sucedió en 2º grado.

Los recursos bibliográficos para la realización de la investigación fueron: libros de texto de la asignatura, wikis, blogs, y un sitio web donde se encuentran para consulta: libros, revistas, artículos digitalizados (issuu). (fue aquí donde se abrió un espacio para la clase donde se le mostró al alumnado un ejemplo de búsqueda en un sitio de contenido digitalizado, en un buscador web de libros y en un sitio de consulta de publicaciones para la investigación de diversas temáticas de carácter académico.

El desarrollo de esta competencia permite movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para seleccionar, analizar y evaluar críticamente fuentes de información, así como expresar puntos de vista fundamentados sobre el

pasado. En su desarrollo es importante considerar, de acuerdo con el grado escolar, estrategias didácticas donde el alumno:

- Formule y responda interrogantes sobre la vida de los seres humanos de otros tiempos. Seleccione, organice y clasifique información relevante de testimonios escritos, orales y gráficos, como libros, manuscritos, fotografías, vestimenta, edificios, monumentos, etcétera.
- Analice, compare y evalúe diversas fuentes e interpretaciones sobre hechos y procesos del pasado.
- Describa, explique, represente y exprese sus conclusiones utilizando distintas fuentes de información. (SEP, 2011)

Dicha investigación requería ser desarrollada mediante un cuadro comparativo con los siguientes apartados:

- Nombre de la cultura o civilización
- Ubicación geográfica
- Ámbito Social
- Ámbito Cultural
- Ámbito económico
- Ámbito político

Durante la explicación de los requerimientos para la investigación, se mencionaron ejemplos para cada ámbito. Posteriormente se hace una revisión de la información concentrada en las investigaciones de los alumnos, en seguida se realizan las correcciones necesarias con participaciones de los alumnos, demostrando así el manejo de la información histórica consultada y la selección de ésta para la elaboración de su investigación y el llenado del cuadro comparativo.

Concluidas las actividades introductorias, se proyecta un video que muestra un ejemplo de "Libro *Pop-Up*", se consideró ésta la herramienta más adecuada para una explicación concreta sobre la actividad que se requería realizar.

El tutorial es una guía paso a paso para realizar una actividad, aunque su uso no está muy difundido en la educación, es una forma sencilla de compartir información y que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos que

el tutorial ofrece con la posibilidad de revisarlo cuántas veces sea necesario hasta lograr el desarrollo de una habilidad. Este elemento multimedia brinda información auditiva y visual, por lo que mantiene varios canales de comunicación abiertos para el aprendizaje. En Informática es donde comienza a tomar fuerza el uso de estos elementos como apoyo a las clases. Para poder utilizar estos elementos multimedia es necesario que el docente esté dispuesto a buscar material relacionado a su asignatura o a elaborarlo en caso de no existir. (Castelán, 2013).

Se necesitaron seis sesiones de clase para la elaboración del Libro *Pop-Up* y una para su evaluación.

La actividad requirió ser desarrollada en equipo, con la finalidad de que los alumnos no sufrieran algún tipo de saturación con el trabajo que implica una actividad como esta. Además, como parte de la formación para la convivencia, el trabajo en equipo repercute en la práctica de los valores como la tolerancia y el respeto, permite al alumno conocer los procesos creativos y las ideas que puedan aportar sus compañeros y así enriquecer el producto final, lo que da pauta al afrontamiento de retos relacionados con el ejercicio de la comunicación entre los miembros del equipo. El pensamiento creativo también se involucra dentro del trabajo en equipo, al generar por medio de acuerdos y medidas, respuestas rápidas y eficientes para la solución de problemas.

Se registraron contratiempos en lo que concierne a la organización de los equipos para realizar el trabajo asignado, así como con el cumplimiento de los materiales, esto es de esperarse, ya que no todos los equipos tienen la misma organización.

En la elaboración de su propio libro, los alumnos, pueden contemplar el proceso que requiere la elaboración de un material histórico; y que convergen en estos materiales, una serie de procesos que van desde el contenido hasta su diseño y elaboración. Los elementos interactivos de los libros Pop-Up son como jugar un juego. La diversión, deleite y el descubrimiento hacen que el lector participe e interactúe con los elementos plasmados en las páginas del libro.

El producto final: El Libro *Pop-Up* requirió de las siguientes características:

- Cada capítulo representa un ámbito: Político, Social, Cultural y Económico, así como también la ubicación temporal y espacial.
- La información de los capítulos que se refieren a los ámbitos, requiere estar enfocada hacia las aportaciones de las Civilizaciones y las Culturas, ya que esto forma parte del aprendizaje esperado propuesto por las autoridades educativas a cargo del programa de la asignatura.
- El trabajo requiere ser creativo tanto para la representación de la información como de los elementos requeridos para su elaboración.
- No hay ningún tipo de restricción para el uso de los materiales, pero se les indica a los alumnos que consideren la posibilidad de utilizar materiales que puedan reciclar o usar de trabajos anteriores, así como de materiales que no representen algún tipo de costo excesivo o de difícil adquisición.
- Se hace mención que durante el proceso de evaluación se contempla la presentación del libro Pop-Up y las actividades previamente elaboradas, además de la co-evaluación de los miembros del equipo ante el trabajo realizado y su actitud durante el desarrollo de las sesiones que se vieron involucradas en la elaboración de la actividad.

Estos rasgos a evaluar, contemplan y respetan el proceso creativo de los estudiantes, sin dejar de lado los contenidos necesarios y requeridos para la construcción de su conocimiento.

Durante la evaluación, se requirió la ejecución de una lista de cotejo donde el equipo evalúa el desempeño de cada uno de sus integrantes, esta lista contiene:

Nombre y número de lista del integrante del equipo

- De acuerdo a cada integrante del equipo se expresa si el trabajo del integrante evaluado fue bueno, malo o regular.

Figura 2.1
Registro de desempeño de los integrantes de los equipos

Nombre	No de Lista	Bueno ✓	Regular + ó-	Malo x

Posteriormente los miembros del equipo llegan a un acuerdo y designan:

- Si el desempeño del integrante del equipo fue satisfactorio. (✓)
- Si el desempeño del integrante del equipo fue insatisfactorio. (x)
- Si el desempeño del integrante del equipo fue regular. (+ o-)

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación en la cual se hace un registro de la ausencia o presencia de una serie de aspectos a evaluar, aunque comúnmente las listas de cotejo son dicotómicas, para la realización de esta actividad se hicieron modificaciones tratando de obtener un mejor indicador en el desempeño del alumno evaluado.

Al final, el equipo, bajo común acuerdo, asigna una calificación global, contemplando el trabajo entregado y el desempeño de cada uno de sus integrantes.

Para los rasgos relacionados con la información y contenido, se recurrió a la heteroevaluación, ya que se consideró la herramienta más adecuada para el propósito de la evaluación del aprendizaje esperado: la valoración los aportes de las civilizaciones de la Antigüedad en el caso 2º grado, y, para 3er grado: la localización de las culturas del México prehispánico.

Comprendemos a la heteroevaluación como un proceso en el cual mediante las actividades desarrolladas y la observación del trabajo realizado por el alumnado, obtiene información sobre su desempeño académico, mismo al cual le asigna una calificación.

Posteriormente se hace un promedio sobre lo evaluado en la lista de cotejo y durante el proceso de heteroevaluación, lo que le da al alumno una calificación final.

Evaluados los libros entregados, algunos son colgados en “tendederos” que se encuentran al interior del aula de la asignatura para tenerlos en exposición, actividad que tiene la aprobación del alumnado.

El uso de esta estrategia promueve no sólo el pensamiento creativo y el trabajo colaborativo, sino que también promueve competencias que buscan desarrollar los programas de estudio, tales como:

- La comprensión del tiempo y espacio histórico: Favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas, en un tiempo y un espacio determinados, para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico
- El manejo de información histórica: De esta manera, los estudiantes establecen relaciones de cambio-permanencia, multicausalidad, simultaneidad y relación pasado-presente-futuro.
- La formación de una conciencia histórica para la convivencia: Los alumnos, mediante esta competencia, desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes para comprender cómo las acciones, los valores y las decisiones del pasado impactan en el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza. (SEP., 2011)

Los resultados que arrojó la implementación de esta estrategia fueron satisfactorios, ya que el 75% de los trabajos requeridos fueron entregados, de los cuales el 70% cumplía con todas las características requeridas para contemplar un trabajo sobresaliente, mismo requerido para su exposición en el aula.

En lo que concierne al proceso de coevaluación, los alumnos presentaron facilidad para llegar a acuerdos sobre cómo evaluar a los integrantes que no desarrollaron un trabajo uniforme durante las sesiones designadas. En los casos en los que no se llegaba a un acuerdo o un integrante manifestaba inconformidad ante su desempeño, el ejercicio de coevaluación se realizó nuevamente acompañando al alumnado en el proceso.

Como comentario final, esta experiencia fue gratificante, gracias a la participación de los alumnos. Al inicio, no parecían motivados, conforme fueron avanzando, los estudiantes incrementaron su interés en la actividad.

El trabajo colaborativo no fue uniforme, ya que algunos integrantes trabajaban más que otros, hasta cierto punto esas situaciones se esperaban, por ello se hizo hincapié en que los alumnos iban a coevaluarse en común acuerdo, situación que en las últimas sesiones despuntó la participación de aquellos integrantes que no realizaban actividades requeridas por el resto de sus compañeros de equipo.

La aplicación de esta estrategia didáctica resultó ser positiva en los siguientes aspectos:

- Los alumnos despertaron su creatividad.
- Los estudiantes fueron impulsados y motivados por sus compañeros y líderes en el equipo.
- Imprimieron su originalidad para plasmar situaciones que representan los ámbitos abordados.
- Identificaron fuentes de información histórica que sirvieron como auxiliares en la investigación realizada en su cuaderno.
- Manejaron información histórica y lograron clasificarla en ámbitos.
- Haciendo uso del pensamiento creativo e imaginación, los estudiantes idearon formas de representar la información histórica consultada.

Esta estrategia puede utilizarse en diferentes asignaturas y temáticas, también, ayuda a establecer una relación entre el contenido de una asignatura y los procesos creativos del alumnado.

Por otra parte, fue enriquecedor como surgían las ideas en muchos de los alumnos y cómo explicaban a sus compañeros como podrían realizar sus libros.

De esta manera se ve concluida la implementación de esta estrategia, cuyo desarrollo busca estar a la par de las exigencias que surgen ante los retos que implica la docencia como profesión, misma que requiere de la investigación de manera constante y del intercambio de experiencias con el afán de enriquecerlas y potencializar su éxito. Los esfuerzos de todos aquellos que están implicados en la docencia y en su investigación son bien recompensados cuando se ven en las aulas alumnos motivados e interesados no solo en nuestra asignatura, sino en su aprendizaje.

Referencias

Bono, E. d. (1994). *El pensamiento creativo.* México: Paidós Mexicana.

Castelán, Y. G. (Julio de 2013). *Website de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.* Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx: https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/e8.html

Dyk, S. V. (2011). *Paper Engineering: Fold Pull Pop and Turn.* Washington, DC: Smithsonian Institution Libraries.

SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011 Educación Básica Secundaria Historia .* Ciudad de México: SEP.

SEP. (2015). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada.* México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Terán, M. J. (2015). Jerome Bruner: La arquitectura del conocimiento. *Educación Diferencial*, 12-13.

Tornell, R. V. (1979). *Historia Universal de las Civilizaciones .* Barcelona: Sopena.

La vestimenta y el Método RIRC como vínculos entre la sociedad colonial y la sociedad contemporánea en la enseñanza de la Historia de México en el CCH. La evaluación de una propuesta

Erika María JARDINES MARTELL
// Universidad Nacional Autónoma de México

Erika María Jardines Martell. Licenciada en Historia, egresada de la UAM-Iztapalapa, maestrante por MADEMS-UNAM, Línea Historia, ha asistido a cursos especializados sobre La iglesia novohispana, su línea de investigación se centra en la política, la religión y la economía en los pueblos de indios novohispanos durante el siglo XVIII, centrándose en Xochimilco. Ha impartido textos acerca de la importancia de la conservación de los canales, sobre asociaciones religiosas y redes sociales, propiedad de las mujeres indias xochimilcas y sobre la enseñanza de la historia. Actualmente está trabajando sobre la enseñanza de la historia a partir de la indumentaria en el periodo colonial mexicano. errube_fin@hotmail.com

Resumen // El ritmo actual de vida de los estudiantes de bachillerato, que gira en torno a computadoras, juegos electrónicos y redes sociales no nos ayuda a lograr que ellos mantengan interés con las problemáticas sociales (Pérez, Tellería, 2012, p. 83), porque sus actividades cotidianas no les exigen reflexionar sobre planteamientos teóricos ni debates sociales.
La labor del profesor de Historia es crear puentes que conecten a los contenidos de la disciplina con el presente, convertir las problemáticas sociales en materias de interés y de utilidad para los estudiantes. Esta propuesta fue planeada en función de que los dicentes identificaran las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de la Nueva España en torno a la producción textil, para que a través del Método cuantitativo y cualitativo de evaluación de narrativas (Método RIRC), pudieran crear conocimiento al contrastar las condiciones sociales y laborales de la mujer novohispana y de la mujer contemporánea.
Así, el propósito fundamental de esta propuesta fue evaluar si los textos narrativos pueden ayudar a que el alumno analice los cambios y las permanencias de esta industria en el ramo laboral.
Palabras clave // Indumentaria, Evaluación, Recursos Narrativos, Historia novohispana.

I. Introducción

El ritmo actual de vida de los estudiantes gira en torno a computadoras, juegos electrónicos y redes sociales, lo cual ayuda poco a lograr que mantengan interés con las problemáticas sociales (Pérez, Tellería, 2012, p. 83), porque sus actividades cotidianas no les exigen reflexionar sobre planteamientos teóricos o debates sociales.

La labor del profesor de Historia es crear puentes que conecten a los contenidos históricos con el presente, convertir las problemáticas sociales en materias de interés y de utilidad. Si la vida social del hombre ocurre en dos niveles: 1) la familia y 2) la colectividad social (Álvarez, 1994, p. 78), las fuentes que el profesorado debe utilizar para comprender y revalorar la historia, son las que se encuentran en el entorno familiar de los estudiantes, como la vestimenta, pues si se logra captar el interés por la identidad familiar, seguramente también se logrará dentro de la colectividad (Álvarez, 2007).

Uno de los problemas de la enseñanza de la historia, es que al ser una materia más conceptual que práctica, aparentemente tenemos pocas probabilidades de que el alumno construya su propio conocimiento. Por eso la didáctica debe centrarse en la creación, práctica y evaluación de materiales para realizar actividades determinadas con la finalidad de generar nuevo conocimiento (Bracho, 2001, Novelle, 2013).

Partiendo que la historia tiene como objetivo reconstruir y representar en el presente, *"las historias ya hechas",* las cuales se han vinculado con los procesos de transformación, que configuran al mundo actual (Mattozzi, 2015, p. 58), esta propuesta pretendió que los discentes identificaran las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales de la Nueva España en torno a la producción textil, para que a través del Método cuantitativo y cualitativo de evaluación de narrativas (Método RIRC) [1], pudieran crear conocimiento al contrastar las condiciones sociales y laborales de la mujer novohispana y de la mujer contemporánea, estableciendo los cambios y las permanencias de esta industria en el ramo laboral.

[1] A partir de esta cita se le nombrará únicamente Método RIRC.

II. La indumentaria novohispana: puente entre la sociedad colonial y la contemporánea

La elección temática se realizó en función de la utilidad y cercanía con la vida del estudiante, pues la vestimenta además de reflejar la imagen corporal, los cambios del tiempo o los ritmos de la vida cotidiana, contiene signos políticos y sensuales, militares y civiles, solemnes y festivos, que por su valor estético y su carga simbólica social son ventanas al pasado (INAH, 2015).

Lo que pudo observarse a través de esta evaluación, es que, sincrónicamente, la vestimenta ayudó a tender puentes entre la vida del alumno y la disciplina, pues al ser parte de una colectividad, sigue estando sujeto, como los actores novohispanos, a las normas sociales derivadas de su uso; y diacrónicamente, le permitió reflexionar sobre cómo se reflejan en su contexto, los cambios y permanencias de esta industria tanto a nivel local, nacional y trasnacional.

III. El soporte teórico-metodológico: el modelo constructivista, la escuela de los Annales y el método RIRC

Para realizar investigaciones sobre didáctica es necesaria una relación multidisciplinar con predominio de las ciencias enfocadas en los sistemas de pensamiento elaborativo, como: las ciencias de la educación, la psicología del aprendizaje y la semiótica. Porque las ciencias de la educación nutren de teorías útiles para la programación, la interacción en clase y los procedimientos evaluativos; la psicología del aprendizaje provee esquemas para *"estudiar la persona cognoscente como mente, como realidad afectiva y como trama de relaciones con el exterior"*, y a través de la semiótica interrelaciona estos métodos de análisis con las estructuras de los discursos historiográficos (Mattozzi, 1994, p. 14, Prats, Valls, 2011, p. 19). El soporte teórico-metodológico de este trabajo lo constituyeron: el modelo constructivista, la escuela de los Annales y el método RIRC.

Por lo que respecta a las corrientes historiográficas, la planeación didáctica fue construida a partir de dos planteamientos teóricos de la Tercera Generación de los Annales: la historia de las mentalidades y la historia social.

Ahora bien, si para la realización de una investigación didáctica se requiere de la multidisciplina, las fórmulas literarias son recursos que le servirán a esta propuesta, para recuperar y construir información, a partir del recuerdo y la contextualización.

El Método RIRC evalúa la transmisión de la información y la construcción del conocimiento, a partir de actividades que involucran distintos niveles de comprensión y aprendizaje. La metodología se vale de cuestionarios para medir la cantidad de conocimiento recordado y aprendido por los alumnos, a quienes se les presenta información científica en formato narrativo.

A través de estos cuestionarios se trabaja con cuatro tareas de memoria, las cuales reflejan distintos niveles de comprensión: recuento, identificación, recuerdo y contextualización (Negrete, 2011, pp. 11-24). Específicamente la contextualización es la que ayuda en la construcción del conocimiento, pues el discente tiene que configurar la nueva información con sus conocimientos previos, para resolver una problemática de la vida cotidiana.

IV. Planeación, ejecución y resultados. La evaluación de la práctica docente titulada “Revistiendo la Historia de distinta manera”

La práctica docente fue realizada a 50 alumnos cuyas edades oscilaron, como lo marca el Cuadro 1, entre los 15 y los 17 años, en el CCH Azcapotzalco, Turno Matutino. El objetivo central de esta propuesta fue evaluar si los textos narrativos ayudan a generar conocimiento.

Para valorar su confiabilidad, se diseñaron dos recursos didácticos distintos los cuales ayudaron a transmitir información:

- El primero siguió los lineamientos del método RIRC: se creó una historieta ilustrada, es decir, una lectura propiamente narrativa. Fue aplicada a 26 alumnos.
- El segundo fue un texto referencial, configurado de acuerdo a su edad. Presentó un lenguaje que, sin alejarse de las conceptualizaciones de la disciplina, trató de ser ameno. Fue aplicado a 24 alumnos.

Cuadro 1. Edades por sexo de los alumnos que realizaron la práctica docente.

Género	15	16	17	Total
Femenino	3	17	7	27
Masculino	2	15	6	23
Totales	5	32	13	50

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades en las planeaciones se configuraron de manera que no presentaran cambios sustantivos en su formulación, para que concordaran con lo propuesto por el método. Los contenidos abordados, correspondieron a la Unidad III. Conquista y colonia 1521 – 1810, del programa de estudios del CCH.

Los objetivos que, para el alumno, esta planeación se trazó fueron:

a. Entiende las repercusiones inmediatas del modelo capitalista en su vida cotidiana.
b. Identifica los conceptos: empatía o conciencia histórica, comercio trasatlántico, industria textil, diferenciación socio-racial, sociedad patriarcal con predominio del hombre, historia viva, estatus, prácticas culturales, virreinato y economía.
c. Identifica y compara las condiciones laborales y las problemáticas económicas de la Nueva España y del mundo actual.

La configuración de la planeación didáctica se dividió en tres etapas:

- La primera consistió en su diseño a partir de una revisión historiográfica del tema, la cual permitió seleccionar los contenidos que permitieron generar los conocimientos básicos para la resolución de las distintas problemáticas propuestas.
- La segunda etapa consistió en la puesta en práctica, comprendió doce horas: diez horas correspondieron a su ejecución y dos horas a la aplicación del Método RIRC.
- La última etapa consistió en la evaluación del método. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes recordaron,

contextualizaron y compararon más del 60% del contenido científico, lo que sugiere que los recursos narrativos son una forma válida para construir el conocimiento científico.

La evaluación

La evaluación presenta dificultades en su conceptualización, porque es confundida con acreditación o con calificación. Su asociación con la medición, quizás se deba a los planteamientos del modelo conductista el cual consideraba que con una correcta secuenciación de objetivos operativos se podía alcanzar los resultados de aprendizaje esperados (Careaga, 2001, p. 347).

Esto condujo a una pedagogía por objetivos que pretendió homogeneizar los procesos de aprendizaje de los alumnos, pues intentaba comprobar si los resultados obtenidos eran los previstos, siendo su función aprobar o reprobar (Careaga, 2001, p. 348). En cambio el modelo constructivista se centra en los procesos y las acciones que realizan los alumnos para generar conocimiento, lo que permite ayudar a desarrollar sus capacidades en el logro de los objetivos pretendidos.

A partir de los postulados constructivistas, este trabajo plantea que la evaluación es el espacio donde se genera la información acerca de la calidad de una propuesta de enseñanza, así como la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables, es decir "*el proceso por medio del cual los profesores... realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumnado o sobre alguna faceta del proceso de enseñanza-aprendizaje*" (Careaga, 2001, p.345-352).

El método RIRC recurre tanto a la evaluación cualitativa como cuantitativa, de ahí que sea fundamental definir estas valoraciones, tratando de valuar si es un recurso viable en el proceso de análisis, reflexión e investigación de una propuesta didáctica.

La evaluación cuantitativa, ha sido refutada al ser relacionada con la objetividad de la medición: sumar, promediar y asignar calificaciones (Díaz Barriga, 2006, Careaga, 2001, Morán, 2007, Zarzar, 1983, Morán, Olmedo y Marín, 1986, Pérez, 2006). Al recurrir a pruebas que priorizan la memorización

y no la comprensión de los procesos, conlleva a que el estudiante adquiera información, pero poca formación (Zarzar, 1983, Morán, 2007).

Mientras que la evaluación cualitativa enjuicia los resultados de las situaciones educativas sobre la base de la información e interpretación obtenida por distintos medios, incluyendo el estadístico, siempre y cuando no se limite a la frialdad de los datos (Morán, 2007, p. 13).

A pesar de sus aparentes contradicciones, la evaluación cualitativa, puede recurrir a la cuantitativa para una mejor comprensión de las situaciones didácticas, por tanto el uso del Método RIRC, aplicado al modelo constructivista es una opción válida para propiciar la generación de conocimiento, porque si bien se vale de cuestionarios para identificar problemáticas planteadas en los textos narrativos, la síntesis de la información a partir de su conceptualización, le permite a los alumnos recordar, aprender y crear información a través de la asociación de ideas, así mismo el recuento de principios activos permite evaluar el aprendizaje adquirido porque la conceptualización les ayuda a crear estructuras de pensamiento que permiten explicar lo leído.

Al tratar de contar una historia, los discentes activan el proceso creativo pues tienen que crear imágenes visuales a partir de la descripción de la lectura, de las emociones evocadas por la historia (Sánchez, Negrete, Rodríguez, 2013, p. 1077), pero para que estas imágenes nos ayuden a aprender, es importante que su secuencia tenga un significado (Egan, 2010, p. 14), es decir que tienen que contextualizarlas, esto se logra aplicando la información para la resolución de problemas de la vida cotidiana, generando conocimiento al relacionar y comparar distintas problemáticas.

4. 2 La evaluación del Método RIRC

Antes de iniciar con la evaluación del método, al presentar dos recursos distintos para la transmisión de la información, las actividades tuvieron que reestructurarse, centrándose en un principio activo: empatía histórica, el cual es muy fácil de identificar en la historieta ilustrada, no así en la lectura referencial. Por esta razón en el diseño de actividades para los discentes que no trabajaron con formatos narrativos, se planteó como pregunta abierta para cerrar las actividades de la memoria creativa, pues conjeturé que, al momento de contrastar las relaciones laborales en la sociedad novohispana y la

contemporánea, sería más factible que lo recuperaran. Este cambio obligó a que el recuento de principios activos cerrara la práctica. Por lo que respecta a los demás aspectos a evaluar, las actividades para ambos sectores fueron las mismas.

4. 3 La evaluación de actividades para trabajar la memoria de reproducción

El Método RIRC trabaja con la memoria a largo plazo a partir de la memoria de reproducción y de la memoria creativa. La memoria de reproducción, sirve para organizar hechos, puede ser de dos tipos: 1) episódica y 2) semántica. Las actividades para trabajarla fueron: identificación, recuerdo y recuento.

4. 3. 1 Actividades de identificación

Identificar los elementos que intervinieron en el texto implicó construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas y comprender su significado global (Van Dijk, 1980, p. 46). Los procesos de identificación se trabajaron a partir de preguntas de opción múltiple, en las cuales se pretendió que los alumnos recuperaran tres principios activos: producción local, empatía histórica y comercio trasnacional. Los resultados fueron óptimos, como lo muestra el Cuadro 2, pues el 97% de los estudiantes pudieron resolverlas.

Cuadro 2. Tareas de identificación de la información a partir de la historieta ilustrada.

HISTORIETA ILUSTRADA			
Preguntas:	**¿En dónde se fabricaron los vestidos novohispanos?** Respuesta: Querétaro	**¿Cuál fue la intención de la profesora al vestirlos así?** Respuesta: Lograr empatía histórica	**¿De dónde provenian las telas importadas?** Respuesta: Filipinas
Total de alumnos: 26	25 acertaron	26 acertaron	21 acertaron

LECTURA REFERENCIAL		
Preguntas:	**¿En dónde se fabricaron los vestidos novohispanos?** Respuesta: Querétaro	**¿De dónde provenian las telas importadas?** Respuesta: Filipinas
Total de alumnos: 24	24 acertaron	24 Acertaron

Fuente: Elaboración propia.

4. 3. 2 Actividades de recuerdo

Para las actividades de recuerdo se diseñaron preguntas abiertas de respuesta breve, en donde además de reproducir la información, se evaluó la relación entre conceptos. El objetivo de las preguntas era que reflexionaran sobre las condiciones sociopolíticas que permitieron la aparición de la industria textil novohispana.

Cuadro 3. Tareas de recuerdo de información.

Preguntas:	1. ¿Cómo influyó la política de la Corona española en el desarrollo de la industria textil novohispana?		2. ¿Qué características tenía la ropa de las élites novohispanas?	
Total de alumnos: 50	28 pudieron resolverlo		48 pudieron resolverlo	
	Lectura	Comic	Lectura	Comic
	12	16	23	25

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados si bien fueron favorables, en la primera pregunta les costó mucho trabajo alejarse de sus conocimientos previos y hablar del papel de la corona de acuerdo con la información presentada, pues se desviaron del tema y lo tergiversaron discutiendo sobre los pros y contras de la dominación española en América. La segunda pregunta tuvo mejores resultados pues los alumnos identificaron las características de la vestimenta y reflexionaron sobre la diferenciación social y las condiciones de producción, como lo indica el Cuadro 3.

En la resolución de la primera pregunta despunta el ideario nacional el cual retrata a una Corona rica, ávida de dinero, y no a un poder central débil, endeudado, dependiente de la producción textil extranjera y sujeta a las condiciones de los comerciantes de la península. Aunque también nos indica que los alumnos no están habituados a analizar y comparar las problemáticas sociales de manera global, esto quizás explique por qué la segunda pregunta pudo resolverse sin problemas, pues propiamente se pidió una descripción.

Que los alumnos formulen hipótesis, generen soluciones, comparen, infieran y analicen depende de la calidad de su preparación escolar, pues el análisis ascendente o descendente de la información requiere procesos de elaboración de la información que ayuden en la construcción de significados.

Uno de los problemas que enfrenta la disciplina histórica es que el alumnado de bachillerato aún no ha desarrollado el pensamiento crítico, el cual permite comprender y contrastar los tiempos históricos, esta desventaja puede, medianamente, reducirse si los alumnos elaboran líneas del tiempo, trabajan con mapas o contrastan información de diferentes sociedades (Pozo, Asensio, Carretero, 1989, p. 34).

Debido al poco tiempo destinado para esta práctica, la planeación no contempló la realización de líneas del tiempo, considero necesario, a partir de la evaluación, contemplarlas en un futuro, pues la respuesta contemplaba dos tipos de periodización: las transformaciones de la política colonial en torno a la producción textil y la dinámica interna de la producción a partir de dos momentos: el auge de la lana y el del algodón.

4. 3. 3 Actividades de recuento o recuerdo libre

Las tareas de recuento o de recuerdo libre fueron de dos tipos: la creación de una lista de conceptos o principios activos, sin orden, a través de los cuales sintetizaron la información transmitida, y la creación de una narrativa en donde reelaboraron la información.

4. 3. 3. 1 Recuperación de principios activos.

A partir de la evaluación de resultados, podemos decir que los alumnos recuperaron el 60% de los principios activos propuestos por esta práctica (Cuadro 4). La densidad en su recuento nos indica que la moda, a partir de 22 alumnos, fue de 7 principios trabajados, 4 pudieron recuperar 9 y el rango más bajo de desempeño fue la recuperación de 4 conceptos por dos alumnos.

Cuadro 4. Identificación de los principios activos de la práctica.

1. Empatía Histórica		2. Comercio Trasatlántico		3. Industria textil		4. Historia Viva		5. Estatus	
Comic *	Lectura*	Comic	Lectura	Comic	Lectura	Comic	Lectura	Comic	Lectura
25	24	25	24	25	24	2	6	9	6
6. Sociedad Patriarcal		**7. Diferenciación socio-racial**		**8. Economía**		**9. Prácticas culturales**		**10. Virreinato**	
Comic	Lectura	Comic	Lectura	Comic	Lectura	Comic	Lectura	Comic	Lectura
14	0	23	0	22	20	21	8	26	24

* 26 alumnos trabajaron con un comic. * 24 alumnos trabajaron con una lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo el punto neurálgico corresponde al alto porcentaje de principios no recuperados (40%) o la propuesta de principios activos por parte de los alumnos. Es importante señalar que si bien las propuestas de los alumnos fueron muy semejantes en los dos grupos (véase Cuadros 5 y 6), una diferencia cardinal es que los que trabajaron a partir de la lectura referencial, fueron capaces de identificar los aspectos económicos, pero dejaron de lado los socio-culturales. Por ejemplo un elemento generalizado en el ideario nacional de la historia colonial, como es la diferenciación socio-racial, ni siquiera fue mencionado. El hecho de que los alumnos que trabajaron con estos textos no contemplaran los aspectos sociales pudo deberse a varios factores, que a continuación se tratarán de esbozar.

Por principio de cuentas se debe considerar al conocimiento retórico el cual se crea sobre la estructura del texto: títulos, subtítulos, letra negrita o cursiva, esquemas, cuadros, palabras repetidas, conceptualizaciones difíciles (Madruga, 1999, p. 107), porque la lectura empieza cuando el lector entra en contacto con el texto, ya que es el momento en que surgen las expectativas sobre lo que va a leer, empieza a mirar los temas, el tipo de texto o lo que busca (Lomas, 1999, p. 328).

Cuadro 5. Propuesta de principios activos por parte de los alumnos a partir del comic.

1. Reformas borbónicas	2. Telares Domésticos	3. Obraje	4. Colonialismo	5. Mercantilismo
6	4	4	4	4
6. Cosmopolitismo	7. mano de obra barata	8. Producción	9. Capitalismo	10. Esclavitud
3	3	2	2	2
11. Identidad	12. Formas de Producción	13. Gremios	14. Moda	15. Mercancías
2	2	2	2	2

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Propuesta de principios activos por parte de los alumnos a partir de una lectura.

1. Reformas borbónicas	2. Telares Domésticos	3. Obraje	4. Colonialismo	5. Mercantilismo
4	10	8	2	2
6. Explotación	7. Familia	8. Producción	9. Mercado	10. Revolución industrial
6	4	4	2	2
11. Sindicatos	12. Trabajo	13. Gremios	14. Tributo	15. Salario
6	4	4	2	4
16. Aprendizaje				
2				

Fuente: Elaboración propia.

Es decir que, si los alumnos que trabajaron a partir de la lectura referencial, pudieron recuperar los principios activos económicos y no los sociales se debió en gran parte a la construcción del texto mismo. Después de una minuciosa reflexión, releí la información, tratando de encontrar explicaciones y pude comprobar, que los conceptos económicos son más repetitivos que los sociales, por ejemplo: el principio activo industria textil, tiene treinta y cuatro menciones en la lectura, economía veintiséis, obraje veinte, talleres domésticos veintidós. Así que sin estar planeado, la construcción del texto los indujo a estos resultados, esto no pasó con la historieta ilustrada porque la brevedad de los diálogos no permite la repetición.

Otro agente que pudo haber influido es que no se puede conceptualizar sin contextualizar, pues la transmisión, intercambio e interpretación de la información difícilmente puede lograrse si no se toma en cuenta el espacio socio-temporal en el cual se generó (Pérez, 2016, Moreira, 2008, Acuña, Cardoso, 2009, Mena, 2001). Así, aunque los términos: obraje, gremio o telares domésticos, no son parte de la cotidianidad del discente; economía, producción, salario, capitalismo, comercio o industria sí.

Por tanto en la recuperación de principios activos pudo haber incidido la cercanía o lejanía de los conceptos con su vida diaria, así, los principios activos: diferenciación socio-racial, empatía histórica, historia viva, sociedad patriarcal o estatus, al haber menos familiaridad con ellos, no se logró crear una línea de significatividad. Ahora bien, quizás los lectores de la historieta pudieron identificarlos, porque si bien están alejados de su vida cotidiana, la ironía, como recurso literario, permitió que compararan las condiciones de vida de la sociedad novohispana, con las de su sociedad y ese contraste pudo haber marcado la diferencia.

Un punto que también debe tomarse en cuenta es el sistema económico capitalista en el cual se desenvuelven, el cual prioriza, incluso desde las aulas de enseñanza-aprendizaje, las problemáticas económicas, dejando de lado los aspectos sociales. Por ejemplo para el ideario nacional el objetivo de la educación es lograr el bienestar económico de los discentes graduados a partir de la consecución de un empleo bien remunerado (Agüero 2011, p. 16-21) y el educar para la vida, con un sentido de esperanza, libertad y dignidad (Freire, 1997, p. 103), pasa a segundo término. Ante esto, los resultados

de esta propuesta didáctica, son el reflejo de la realidad en la que están insertos: el mundo de lo objetivo.

Otro aspecto a considerar es la practicidad de los estudiantes. Una actividad antes de la enumeración de principios activos, fue la escritura de un cuento en el cual tenían que reelaborar la información transmitida, es importante destacar que en las narraciones de ambos sectores, recuperaron varios principios activos, poniendo énfasis en los aspectos sociales. Razón por la cual conjeturo que no consideraron importante reescribir lo que ya habían trabajado.

> Érase una vez que estábamos reunidos y mi abuelo contó una historia que trataba de la industria textil de la Nueva España, de cómo fue surgiendo, quienes usaban las mejores telas entre los grupos socio-raciales. En Inglaterra se modificó el uso de la lana por el algodón, ya que era de menor costo en esa época. También nos contó que las mujeres en esa época vestían muy provocativas, que se les entrenaba para usar corsé, durante el siglo XVIII fue el uso de escotes pronunciados y las élites se vestían con las mejores telas. Nos platicó también que los hombres estuvieron sujetos a lo que dictaba la moda, los mineros se vestían de gala y rompían su camisola para sacar el metal. Gran parte de la fuerza productiva obrajera venía de la esclavitud indígena. Querétaro era el principal productor textil. Existían cuatro formas de producción: el obraje, el taller artesanal, el trapiche y los tejedores de las comunidades indígenas. También nos dijo que la corona dependía de Inglaterra, Francia y Holanda[2].

Por otra parte, para esta práctica era fundamental que los alumnos visualizaran a la historia como una ciencia viva, y fue este concepto el que menos identificaron, sólo ocho de ellos hacen referencia a esta característica de la disciplina. Por tanto, al terminar las actividades, en la retroalimentación y evaluación plenaria, se discutió este principio entendido como: repensar el presente para encontrar caminos hacia delante, a partir de la base de las experiencias humanas, es decir sobre el conocimiento del pasado, de un pasado que no puede ser construido desde el distanciamiento del archivo, sino en el interior de este mundo cambiante en que vivimos (Fontana, 2006, p. 9).

[2] La puntualización, ortografía y acentuación de este texto fue corregida para facilitar su lectura, pero se respetó la sintaxis. Texto elaborado por el equipo 17.

Su recuperación era medular, porque a través de él se pretendía que los discentes comprendieran el carácter científico de la historia, como una ciencia en construcción, con investigaciones perennes, en la que muy pocos conocimientos se pueden dar como definitivos, pues si desde las aulas no se trabajan estas características, es muy difícil romper con el imaginario social, el cual cree que nuestra disciplina no necesita ser comprendida sino memorizada (Prats, Santacana, 2001, p. 73).

Al ser el principio activo menos trabajado, quise recuperarlo en la discusión grupal tratando de motivarlos, por un lado a revalorarlo y también tratando de encontrar respuesta a su aparente invisibilidad. El resultado de la plenaria fue revelador, porque me permitió visualizar que gran parte de las dificultades de los discentes en la comprensión y el aprendizaje de los conceptos históricos, dependió de la misma práctica, pues si bien la mayoría eran parte de su lenguaje cotidiano, por esta aparente familiaridad, di por hecho su comprensión y no tomé en cuenta que cualquier concepto cobra significación diversa dependiendo del contexto histórico en el que se trate (Prats, 2000, p. 82).

El resultado de la discusión plenaria lo podemos dividir en dos sectores:

- El primero, que fue el más numeroso, los alumnos expresaron que si lo contemplaron, pero que no supieron como mencionarlo, de hecho los que si hacen referencia a este principio, lo expresaron como Historia Contemporánea.
- Los que no lo contemplaron, manifestaron que, a pesar de estar trabajando a lo largo del método con él, era tan obvio que no discurrieron que se los preguntara, es decir que están tan acostumbrados a las evaluaciones sobre “datos duros” o de “difícil” comprensión, que la cotidianidad, al relacionarlo con lo “fácil” no consideraron que pudiera ser evaluable.

4. 3. 3. 2 La escritura de una historia.

La segunda actividad de recuento para desarrollarse precisó de recurrir a la narrativa, la cual al involucrar sentimientos, es un recurso que fomenta la memoria. Para la teoría cognitiva la durabilidad de una memoria depende

del grado de emoción de la experiencia, de la atención que se le haya puesto a esta experiencia y qué tan a menudo se le haya recordado. Los cuentos poseen atributos que los convierten en importantes recursos mnemónicos.

> Se pueden considerar como estructuras memorables que sobreponen una estructura lógica y artificial a una serie de datos no necesariamente interrelacionados, promueven la memoria de largo plazo porque la información incluida en ellos está agrupada y organizada de un modo semántico (Negrete, 2012, p. 49).

La organización y los vínculos semánticos son, a su vez, factores importantes para recordar a partir de asociar ideas las cuales permiten construir un modelo mental, creado en el cerebro del autor, que le auxilia en el proceso de imaginar y guiar la comprensión de lo que está ocurriendo en su cuento. El modelo se construye a medida que se desarrolla la historia y se determina el entorno, los personajes y los eventos, incorporando relaciones espaciales, temporales y causales (Negrete, 2012, p. 49).

Los resultados obtenidos por esta práctica en las tareas de recuento a partir de la narrativa también fueron favorables, pero con limitantes, ya que 5 alumnos no pudieron explicar de qué trataban las lecturas y 15 de ellos respondieron de manera escueta, pues no redactaron ni cinco líneas, aunque sintetizaron de manera óptima la información. Los trabajos que si cumplieron con el objetivo, aunque recuperaron los conceptos y las ideas principales, tuvieron problemas en la elaboración y redacción de los textos, presentando una redacción deficiente, tanto en sintaxis, como en uso de reglas ortográficas.

4. 4 La evaluación de actividades para trabajar la memoria creativa

Para la memoria creativa el recuerdo no requiere la búsqueda consciente de la información, pues se construye a través de la repetición, expresándose en la ejecución. Para desarrollar la memoria creativa, se diseñaron tareas de tipo procedimental, a través de las cuales se pretendió que los alumnos pusieran en práctica las habilidades adquiridas durante la planeación, como la síntesis y la comparación, a través de actividades que no requerían recurrir

a hechos o al conocimiento consciente, sino trabajar con la información en diferentes contextos: la sociedad novohispana y la sociedad contemporánea.

Se les presentaron textos breves en los que conocieron y compararon las condiciones laborales de las mujeres, en los dos contextos, tratando de que infirieran las relaciones familiares en los que se desarrolló la industria textil. Las respuestas para este ejercicio fueron más elaboradas que en las actividades anteriores, quizás porque la problemática presentada es parte de su vida cotidiana.

Como lo indica el Cuadro 7, el 80% de los alumnos logró diferenciar al modelo capitalista del modelo preindustrial, de manera diacrónica también lograron exponer que la explotación laboral y la ausencia de organizaciones sociales que defiendan y representen al trabajador es uno de los retos que históricamente están pendientes.

Considero importante mencionar que pudieron comparar bajo qué condiciones surgieron, en ambas sociedades, los talleres textiles familiares, los cambios y las transformaciones en los mismos y la manera en cómo operaban, es decir que el objetivo del método RIRC, de construir conocimiento a partir de la contextualización se cumplió.

V. Consideraciones finales

Las difíciles condiciones laborales de los trabajadores de la industria textil, la vestimenta como manera de diferenciación y segregación social, las fallidas políticas públicas por parte del estado, los intentos de crear organizaciones sociales para escapar de la explotación laboral, los problemas de subsistencia de una industria precaria ante los bajos costos de las manufacturas trasnacionales y los talleres familiares promovidos por los grandes comerciantes para no sustentar los costos de los derechos sociales de los trabajadores, pareciera que son problemáticas actuales, sin embargo se siguen reproduciendo desde hace más de 400 años.

Esta práctica, además de trabajar de manera nemotécnica con fechas y acontecimientos, partió del objeto de estudio de la disciplina: los cambios y las permanencias de una problemática social: la industria del vestido, en un

espacio y tiempo determinado: la sociedad mexicana contemporánea, para facilitar la reflexión y empatía histórica.

Esta experiencia docente permitió explorar la utilidad de los recursos narrativos, aunque es importante mencionar que estos no fueron elaborados para emplearse de manera aislada, sino como parte de la evaluación de una planeación didáctica, de manera que no se deposita en ellos la responsabilidad única como instrumento de enseñanza para el aprendizaje de la historia colonial.

Los resultados obtenidos por el Método RIRC muestran que para las tareas identificación, ambas planeaciones, resultaron ser un recurso adecuado pues el 65 % de los alumnos logró resolverlas. Las tareas de recuerdo también tuvieron una evaluación favorable, aunque con deficiencias, el 90 % de los alumnos especificó la problemática planteada, sin embargo, el 50 % sólo hizo una muy breve descripción, limitándose a contar sólo las ideas principales.

Las tareas de recuento, a partir de la identificación de principios activos, fueron el punto neurálgico de esta práctica, demostrando la pertinencia de los textos narrativos sobre los referenciales, pues los alumnos que trabajaron la lectura referencial, no tuvieron problema en identificar los principios económicos, pero si los socio-culturales, en cambio en la historieta ilustrada el uso de recursos literarios, como la ironía, pudo haber sido un factor determinante para lograr una lectura globalizante y significativa del texto.

Por lo que respecta a la contextualización, podemos decir que el propósito de la planeación, es decir, que los alumnos construyeran su conocimiento, fue satisfactoria, pues al comparar las condiciones de trabajo tanto en la Nueva España como en la sociedad actual, establecieron continuidades y cambios.

Sólo queda decir que, aunque podría pensarse que el texto referencial se aleja de lo presupuesto por el Método RIRC, los resultados favorables obtenidos por esta práctica a partir de su uso, se pueden entender porque si bien los discentes no trabajaron con un formato narrativo, si lo generaron.

Referencias

Agüero, M. (2011) "Conceptualización de los saberes y el conocimiento" en: *Desicio*, Núm. 30, septiembre – diciembre, México, CREFAL.

Álvarez, R. (2007), *Historia para aprender a vivir. Realidad y reto.* Congreso Internacional Pedagogía, La Habana, 2007.

Álvarez, R. (1994), Las *corrientes historiográficas y su influencia en la enseñanza*. La Habana, ISP "Enrique José Varona".

Ander-Egg, E. (1993) *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Arias, W. (2010) "Desarrollo textil en la Ciudad de México 1790-1817: La fábrica de pintados de Francisco Iglesias i Capdevila" en: *Memoria del XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, España, Universidad de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto, Consejo Español de Estudios Iberoamericanos.

Barthes, R. (1977) "Introducción al análisis estructural de los relatos" en: Silvia Niccolini (Comp.), *El análisis estructural*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Bazant, J. (1964) "Evolución de la industria textil poblana (1544-1845)" en: *Historia Mexicana*, vol. 13, núm. 4, abril-junio, México, El Colegio de México.

Berruecos, L. (2011) "De agujeros negros a "Hoyos negros": la física en la historieta ilustrada" en: *Anuario de Investigación*, México, UAM-X.

Berruecos, L. (2010) "La divulgación de la ciencia en la historieta ilustrada: Leonardo y la física en la medicina" en: *Anuario de Investigación*, México, UAM-X.

Bracho, J. (2001) "La historia entre doctrina y teoría. A propósito de su enseñanza" en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 6. Venezuela, Universidad de los Andes.

Careaga, A. (2001) "La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente" en: *Educere*, vol. 5, núm. 15, oct-dic, Venezuela, Universidad de los Andes.

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

Carvajal, L. (2001) "Teorías, categorías y conceptos: una visión interdisciplinaria en el análisis del espacio y el tiempo" en: Comunicación, vol. 11, núm. 03, enero-junio, Costa Rica, Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Clemente, M., Domínguez, A. (1999) La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, Madrid, Pirámide, 1999.

Coll, C. (1996) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.

Curiel, G. (2005) "Ajuares domésticos. Los rituales de lo cotidiano" en: Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio*, Tomo III, México, FCE.

Díaz, P. (2008) "Tejidos y tintes coapaxtles: La memoria del cura Don Joaquín Alexo de Meabe (ca. 1794)", en: *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, núm. 92, México, UNAM.

Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.

Egan, K. (2010) "La imaginación: una olvidada caja de herramientas del aprendizaje" en: *Praxis Educativa*, vol. XIV, núm. 14, marzo-febrero, Argentina, Universidad Nacional de La Pampa La Pampa.

Fontana, J. (2006) ¿Qué historia para el siglo XXI? en: Analecta: revista de humanidades.en: Analecta, Revista de Humanidades, Núm. 1, Chile, Universidad Viña del Mar.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Ed. Siglo XXI.

García, F. (2005) "Vida cotidiana y cultura material en el Zacatecas colonial" en: Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo XVIII: entre tradición y cambio,* Tomo III, México, FCE.

Gómez, C., Coll, C. (1994) "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo" en: *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 221, Barcelona, Wolters Kluwer.

Greybeck, B. (2003) "La metacognición y la comprensión de lectura: estrategias para los alumnos del nivel superior" en: *Educar*, núm. 8, Lectura y Escritura, México, Secretaría de Educación de Jalisco.

Hernández, E. (2004) *Tendencias historiográficas actuales*, Madrid, Akal.

INAH. (2015) "Los hilos de la historia". Esta cita fue parte de los trípticos que expuso el INAH durante esta exposición en el Museo del Castillo

de Chapultepec, la cual estuvo expuesta del 30 de marzo al 16 de agosto en la Ciudad de México.

Llonch, N. (2010) “La indumentaria como fuente para la didáctica de la historia: problemática y estado de la cuestión” en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 24, España, Universidad de LLeyda.

Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, vol. 1. Barcelona, Paidós.

Maqueo, A. (2009) *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. México, Limusa.*

Martínez, S. (2016) “Caracterización del razonamiento inferencial intuitivo de los alumnos del bachillerato” en: Eutopía, vol. 9, núm. 24, México, UNAM.

Mattozzi, I. (1994) “El cuadrilátero del tiempo. Alguna precisión sobre la didáctica de la Historia” en: La *Didattica*. Núm. 1, Italia, Universidad de Bologna.

Mattozzi I. (2015), “Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica” en: *Diálogos. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 19, núm. 1, enero-abril, Brasil, Universidade Estadual de Maringá.

Miño, M. (1984) “El camino hacia la fábrica en Nueva España: el caso de la Fábrica de Indianillas de Francisco de Iglesias, 1800-1810” en: *Historia Mexicana*, núm. 34, vol. 1, julio-septiembre, México, El colegio de México.

Miño, M. (1983), Espacio económico e industria textil: los trabajadores de Nueva España, 1780-1810, *Historia Mexicana*, vol. 32, núm. 4, abril-junio, México, El Colegio de México.

Miño, M. (1988a), “La política textil en México y Perú en la época colonial. Nuevas consideraciones” en: *Historia Mexicana*, núm. 38, vol. 2, abril-junio, México, El colegio de México.

Miño, M. (1994), *La Protoindustria Colonial Hispanoamericana*, México, FCE, Fideicomiso Historia de las Américas.

Miño, M. (1990), *Obrajes y Tejedores de la Nueva España (1700-1810),* Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana.

Miño, M. (1988b), “¿Protoindustria colonial?” en: *Historia Mexicana*, núm. 38, vol. 4, abril-junio, México, El colegio de México.

Morán, P. (1986) Oviedo, “Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica” en: *Fundamentación y Operatividad de la Didáctica*. México, Ediciones Gernika.

Morán, P. (2007) “Hacia una evaluación cualitativa en el aula” en: *Reencuentro,* núm. 48, México, UAM-X.

Moreira, M. (2008) “Conceptos en la educación científica: ignorados y subestimados” en: *Qurrículum*, núm. 21, España, Universidad de La Laguna.

Negrete A. (2011) Yankelevich, “Análisis estructural de dos cómics populares en México como modelos narrativos para la comunicación de información científica médica (SIDA)” en: *En-claves del Pensamiento*, vol. V, núm. 9, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Novelle, L. (2013) “Tendiendo puentes. Estrategias didácticas para convertir el aprendizaje de la Historia en herramienta de integración cultural” en: *Clío*, Núm. 39. Madrid.

Pagés, J. (2004) “Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia” en: Nicolás Gómez (coord.): *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis,* España, Universidad de Murcia.

Pérez, M., Telleria, M. (2012) “Las tic en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa” en: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 18. Venezuela, Universidad de los Andes.

Pérez, M. Rocha (2006), *Los exámenes*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Perrot, P. (1981) “Elementos para otra historia del vestido” en: *Diógenes*, núm. 114, primavera-verano, México, UNAM.

Prats, J. (2000) “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española” en: *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 5, Venezuela, Universidad de los Andes.

Prats, J., Santacana, J. (2001) "Principios para la enseñanza de la Historia" en: Joaquim Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora,* España, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida.

Prats, J., Valls, R. (2011) "La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión" en: *Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales*, núm. 25, España, Universidad de Valencia.

Ramos, M. (2004) "El virreinato mexicano en tiempos de los Austria" en: *Estudios. Filosofía, Historia y Letras*, vol. 69, México, ITAM.

Ramos, C. (2000), "La diferenciación de género en el trabajo textil mexicano en la época colonial" en: *Boletín Americanista*, núm. 50, España, Universidad de Barcelona.

Recio, P. (2012) "El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo" en: *Clío*, núm. 38, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Rubial, A. (2010) *El paraíso de los elegidos. Una lectura de la historia cultural de Nueva España (1521-1804),* México, Universidad Nacional Autónoma de México-Fondo de Cultura Económica.

Saltzman, A. (2005) *El cuerpo diseñado: sobre la forma en el proyecto de la vestimenta*, España, Paidós.

Sánchez, R., Negrete, A., Rodríguez, C. (2013) "Uso de un cómic para la enseñanza de biología: tema respuesta inmune" en: *Memorias de la XIII Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Técnica en América Latina y el Caribe - XIX Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica, México, SOMEDICyT*.

Serrano, M., Cardoso, A, (2009) "La relación entre imagen mental, conceptualización y pensamiento creativo en el Diseño gráfico" en: Revista Digital Universitaria, vol. 10, núm. 12, ISSN: 1067-6079, México, UNAM.

Smith, F. (1983) *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Trillas.

Valencia, B., Cuenca, B. (2013) "El comic como un recurso narrativo para la comunicación de la herencia biológica en el bachillerato" en: *Memorias de la XIII Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y*

la Técnica en América Latina y el Caribe - XIX Congreso Nacional de Divulgación de la Ciencia y la Técnica, México, SOMEDICyT.

Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.* México, Siglo XXI.

Zarzar, C. (1983) "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo" en *Perfiles educativos,* abr-jun, núm. 1(20), México, UNAM.

Zarzar, C. (2009) *Habilidades básicas para la docencia*, México, Editorial Patria.

¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia? Pensar en el valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Victor AMADO SALTO
// FaCE-FaHuma. Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

Victor Amado Salto. Es Profesor en historia en nivel secundario. Profesor formador en las cátedras de Didáctica General y Especial de la Historia y de Práctica Docente en el profesorado en historia (Facultad de Humanidades/ Universidad Nacional del Comahue). Profesor formador en la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales en el profesorado en enseñanza primaria (Facultad de Ciencias de la Educación/Universidad Nacional del Comahue). Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales –mención historia- por la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue). victorsalto26@gmail.com

Resumen // En este trabajo se presenta una indagación sobre ¿qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia? Inicialmente se plantean consideraciones sobre el lugar que se le reconoce habitualmente a la pregunta en la enseñanza y el aprendizaje. Luego se avanza en la presentación de algunos enunciados de preguntas realizadas por estudiantes de secundario de cuatro cursos y ciclos lectivos distintos. Enunciados que formulan en el marco de situaciones de práctica docente a cargo de siete estudiantes del profesorado en historia.
Dichas prácticas fueron realizadas en distintas escuelas de nivel medio de la ciudad de Neuquén capital (Argentina). En este sentido, se recuperan cuatro casos que se concretaron respectivamente en los años 2014, 2015 y 2016. A través de los cuales no solo es posible observar qué preguntan estudiantes de secundario sino también sobre el tipo de pregunta que prevalece en sus procesos de aprendizaje de la historia. Aspectos que –según considero- ofrecen insumos para pensar en el valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la historia escolar.
Palabras claves // Pregunta, Enseñanza, Aprendizaje, Historia, Práctica Docente.

El lugar de la pregunta en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia

"Una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas"
El mundo de Sofía. Jostein Gaarder (1991)

De la misma forma que en el caso de los/las historiadores/as, no podemos pensar en enseñanzas y aprendizajes de la historia sin preguntas. No solo porque con ellas comenzamos a pensar en el conocimiento a enseñar (¿qué quiero enseñar y para qué? ¿cómo? ¿a quiénes?) sino también porque sabemos que de la pregunta nace la curiosidad y la creatividad. Aspectos fundamentales de toda enseñanza de la historia concentrada en promover un aprendizaje para la formación de un pensamiento histórico (Pagés J., 2009).

Marc Bloch (1949) se preguntaba ¿qué es la historia? ¿de qué trata? ¿cómo procede? ¿para qué sirve?; Eric Hobsbawm (2002) se cuestionaba ¿qué puede decirnos la historia sobre la sociedad contemporánea?; y Josep Fontana (2003, 2005), a fines de s. XX, se plantea ¿qué historia para el siglo XXI? En definitiva, ¿qué hace un/a historiador/a si no es plantearse preguntas para comenzar a formular/se un/os tema/s como objeto de indagación y conocimiento disciplinar?

Sin embargo, en más de una oportunidad, se pueden observar diferentes situaciones de prácticas docentes en las que no resulta fácil enseñar considerando las preguntas que nos formula el estudiante de secundario.[1] Y frente a las cuales quizás promovemos más situaciones en las que sus curiosidades tienden a diluirse paulatinamente. Este es el caso cuando lo que se ofrece son respuestas profesorales que no pregonan otras preguntas. Es decir, cuando ofrecemos respuestas que resuelven de una vez y para siempre aquellas iniciales curiosidades.

Lo dicho indica que, en general, pensamos con bastante frecuencia en la importancia de la pregunta para la enseñanza de la historia. Principalmente en relación a la construcción de orientaciones didácticas que permitan favo-

[1] Me refiero a la diversidad de situaciones que –en este caso vinculadas a las preguntas que realizan estudiantes de secundario en las clases de historia- forman parte de las iniciales experiencias de práctica docente que afrontan estudiantes del profesorado en historia en el marco de su cursado en la cátedra práctica docente. Cátedra que integro como docente formador.

recer el aprendizaje de unos contenidos escolares que se consideran relevantes. Pero quizás pensemos menos sobre su lugar en y para el aprendizaje de la historia. Pues, según ya se ha reconocido (Siede I. 2010), a pesar de reconocerse su importancia para la asimilación de conocimientos históricos y sociales, el lugar de la pregunta no siempre es considerada en la práctica docente como un *recurso* de suma importancia que nos permite articular con las estrategias del aprendizaje que involucran a jóvenes con el saber histórico.

De hecho, en más de una oportunidad las preguntas que planteamos en clase para enseñar historia tienen poco que ver con las preguntas que se formulan nuestros/as estudiantes sobre la historia. Y, mucho menos, en relación a su vida cotidiana y social. Sin embargo, el abismo no es insalvable. Quizás sea tiempo de cuestionar-como señala Zuleta Araújo (2005)- ese predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta. ¿Qué lugar le damos y cómo trabajamos con la pregunta del estudiante de secundario en nuestras clases? ¿Qué tanto enseñamos a preguntar para que se aprenda en historia? ¿Preguntamos sobre respuestas ya dadas u orientamos su formulación para que resuelvan sus propias búsquedas? Y en el mejor de los casos: ¿qué hacemos habitualmente frente a las preguntas inesperadas que nos formulan?

Ahora bien ¿qué es una pregunta y que sabemos de su importancia para la enseñanza y el aprendizaje en historia? Lo que sabemos ha sido aportado en gran parte por la pedagogía y en relación a otras disciplinas de corte filosófico. En términos generales, una pregunta es la formulación de un enunciado destinado a conocer/comprender sobre algún fenómeno o hecho y obtener información al respecto. Implica entonces, según Gadamer G. H. (1993), abrir una posibilidad de conocimiento. Es decir, la apertura a una búsqueda sobre lo que no se sabe o bien lo que aparece como carente de sentido y significado. Su formulación, entonces, deja de ser importante solo para quien pretende enseñar. Y también pasa a tener relevancia para quién debe aprender. Sobre todo porque permite y "propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje" (Zuleta Araújo O., 2005, 116). Así, desde esta lectura general, a través de la pregunta un/a joven no solo puede

aprender historia sino también sobre el mundo que le toca vivir, por apropiación constructiva y ya no por un mero voluntarismo.

Toda enseñanza es intencional. E indudablemente cuando preguntamos desde la historia y de las ciencias sociales comúnmente lo hacemos para orientar respuestas, para obtener información a partir de lo que se ofrece al estudiantado y de lo que se ha aprendido, entre otras. Para ello, la pregunta en el aprendizaje contribuye a promover la identificación de información, la interpretación de esa información y la elaboración de posibles conclusiones a partir de una información y su interpretación. Y está claro que, en el caso de la historia, ese trabajo intelectual se debe propiciar para aprender sobre cambios y continuidades, aprender a ordenarlos temporalmente, identificar causas de eventos y procesos históricos, entre otros. Los cuales, deberían en el mejor de los casos, orientarse hacia la comparación y la comprensión histórica con nuestro presente. Junto con ello, formular una toma de posición y una lectura interpretativa autónoma del mundo y las realidades sociales en las que se vive. Lo que a su vez debería contribuir a la formación de un pensamiento que permita reflexionar sobre lo *porvenir* (futuros posibles).

Ahora bien, podríamos agregar que, las respuestas que habitualmente se pueden obtener del estudiantado ante nuestras preguntas no siempre son las esperadas:

- Practicante docente: *Entonces* ¿Quién debe proteger a niños y niñas?
- Estudiante: *Los padres.*

Clase de historia a cargo de practicante del profesorado en un 1° año de secundario. (17-10-2014).

El ejemplo citado puede dar lugar a más de un diagnóstico. Sin embargo, quiero detenerme en un solo aspecto. La practicante docente interroga para avanzar más y afirmar conocimientos que viene abordando en relación a cómo el Estado en Argentina debe hacerse responsable del cumplimiento de derechos. En particular, se plantea el ejemplo de los derechos de niños/as y adolescentes. Situación en la que, luego de avanzar en algunos conceptos referidos al tema, formula su pregunta y su estudiante de secundario responde. Indudablemente, la respuesta tiene lógica. Aun cuando esa respuesta no sea la esperada o la "correcta" ante la formulación de su enunciado.

¿Qué podría ayudar a explicar esta situación? A mi criterio la respuesta no es tan simple como parece y demanda de más de un análisis sociológico, educativo y disciplinar. A los fines de este escrito, un indicio lo podemos encontrar en el limitado alcance de la pregunta que solo es pensada desde la enseñanza. La cual no siempre parte de la pregunta del/la estudiante. En este sentido, considero que una buena pregunta para la enseñanza de la historia -antes que la obtención de unas respuestas relativas a un tema- ha de plantearse sus alcances. Es decir, pensar qué tanto permitimos al estudiantado interrogarse o indagar sobre lo que ha de aprender; algo que quizás raras veces suceda en nuestras clases en historia. Por ello, me parece clave que pensemos entonces no solo en ¿qué preguntas les formulamos? Sino también ¿cuáles esperamos que se formulen sobre la historia que nos proponemos aprendan?

En este sentido, había dicho también que quizás pensemos menos en la pregunta que en nuestras clases de historia deviene de los procesos de aprendizaje. En particular, la pregunta que emerge muchas veces inesperadamente del propio salón de clases. Aquella que no entra dentro de lo planificado. Y que marcan la medida de cuánto debemos enseñar a preguntar cuando su ausencia es notoria y de cuánto estamos preparados para enriquecerlas cuando lo que nos preguntan excede nuestras expectativas desde la enseñanza. Para ello, saber entonces sobre que nos preguntan estudiantes secundarios en las clases de historia es vital.

En el presente trabajo realizo una primera aproximación sobre este aspecto recuperando situaciones de práctica docente desarrolladas por estudiantes del profesorado en historia[2]. Se plantea una presentación de los enunciados que prevalecen en sus estudiantes de secundarios durante sus clases de práctica docente y en relación a distintos temas sobre los cuales se les enseñó y debieron aprender historia. Situaciones que me parecen una buena puerta de entrada al conocimiento sobre ¿qué preguntas realizan? para aprender a considerar el lugar de la pregunta en la enseñanza y el aprendizaje en las clases de historia.

[2] Me refiero a estudiantes en formación y que hicieron sus iniciales prácticas como docentes en dos escuelas públicas (Caso 1, 2 y 4) y una pública de gestión privada (Caso 3) de la ciudad de Neuquén capital: CPEM n° 41, CPEM n° 34 y Santa Teresa de Jesús. Dichos estudiantes realizaron sus prácticas durante los años 2014, 2015 y 2016, en el marco del cursado de la cátedra práctica docente.

¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia?

Para dar cuenta de algunos de los aspectos planteados he realizado una selección de situaciones de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas en clases a cargo de estudiantes del profesorado en historia en el marco de su práctica docente. Tomo en consideración cuatro casos desarrollados en cuatro cursos de secundario[3]. Realizaré a continuación referencias específicas sobre cada caso a partir del nombre de los/las practicantes a cargo de las clases:

- Caso 1: Analía (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2014)
- Caso 2: Lautaro y Lucas (Curso 3° año Historia. CPEM n° 41. Ciclo lectivo: 2015)
- Caso 3: Pablo y Micaela (Curso 1° año Historia. Santa teresa de Jesús. Ciclo lectivo: 2016)
- Caso 4: Franco y Carolina (Curso 5° año Historia. CPEM n° 34. Ciclo lectivo: 2016)

Caso 1: Analía (3° año Historia. CPEM n° 41. 2014)

En el primer caso, se desarrolló una secuencia didáctica durante un lapso de 7 semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2014. Se trabajó con un 3° año en historia del C.P.E.M. n° 41. El estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos referidos a historia argentina: “Urquiza y la confederación argentina, y las primeras presidencias liberales (período 1852 a 1880)”.

En el desarrollo de esta experiencia, los/las estudiantes de secundario debieron aprender sobre dichos contenidos preponderantemente a partir de la explicación profesoral de Analía, y en menor medida a partir de la utilización de otros recursos tales como fichas de cátedra y citas de textos. Así, las preguntas del estudiantado de secundario se supeditaron en gran parte al escaso margen ofrecido a sus inquietudes sobre los contenidos abordados.

[3] Dichas situaciones han sido reconstruidas a partir de las observaciones presenciales a mi cargo en las clases desarrolladas, de las secuencias didácticas planificadas por los/las practicantes, y de las grabaciones de audio realizadas en las mismas.

Por lo que sus elaboraciones debían supeditarse centralmente a la comprensión de las diferentes dimensiones políticas y económicas sobre la época tratada sin relaciones espaciales y temporales con nuestro presente.

Sin embargo, a pesar de esos márgenes acotados, las preguntas inesperadas del estudiantado en el salón de clase no estuvieron ausentes. En este sentido, si bien la mayoría de las preguntas enunciadas se vincularon a la comprensión específica de los temas que se les propusieron desde la explicación profesoral, también emergieron aquellas relacionadas al sentido sobre lo estaban aprendiendo. En función de estas observaciones, pude apreciar dos tipos de situaciones que permiten ilustrar, según el CUADRO 1, algunas de aquellas preguntas:

<table>
<tr><th colspan="3">CUADRO 1.</th></tr>
<tr><td rowspan="13">CASO 1</td><td colspan="2">Curso: 3° Historia
Tema: “Urquiza y la confederación argentina, y las primeras presidencias liberales (período 1852 a 1880)”</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de definiciones conceptuales sobre los temas abordados:</td></tr>
<tr><td>Situación en la clase de historia</td><td>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</td></tr>
<tr><td>En relación a la organización política que adopta el país entre 1852 y 1862.</td><td>¿Qué quiere decir cuando habla de confederación argentina?</td></tr>
<tr><td>En relación a las funciones de Urquiza como representante del país ante el extranjero entre 1852 y 1862.</td><td>¿Qué significa que Urquiza va a mejorar las relaciones exteriores?</td></tr>
<tr><td>En relación a la organización política de una ciudad como Rosario.</td><td>¿Rosario es una ciudad o una provincia?</td></tr>
<tr><td>En relación al pensamiento político e ideológico de época.</td><td>Entonces ¿Qué es una civilización? ¿En qué se diferencia de la barbarie?
¿Por qué dice que sarmiento pensaba en términos de civilización y barbarie?</td></tr>
<tr><td colspan="2">2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo aprendido:</td></tr>
<tr><td>Situación en la clase de historia</td><td>¿Qué preguntan estudiantes de secundario?</td></tr>
<tr><td>En relación al pensamiento político e ideológico de época.</td><td>¿Entonces el progreso que se buscaba durante esta etapa al final no vino?
¿Entonces no eran tan civilizados los que hicieron la “Conquista del desierto”?</td></tr>
<tr><td>En relación a la función económica de una ciudad como Rosario.</td><td>¿Por qué Rosario tiene puerto?</td></tr>
<tr><td>En relación al alcance de los conocimientos históricos que se enseñan sobre esta época.</td><td>Todo bien con lo que pasaba en Buenos Aires y Rosario: ¿pero qué pasaba acá en ese momento?
¿En esa misma época [se refiere al período 1852-1880] se construyó el puente de Neuquén?
¿Quiénes estaban acá [se refiere a Neuquén] cuando Mitre se hizo cargo de la presidencia [se refiere al gobierno en Buenos Aires]? Porque yo soy de Neuquén, no soy de ese lugar.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Fuente: Elaboración propia. 2017.</td></tr>
</table>

Caso 2: Lautaro y Lucas (3° año Historia. CPEM n° 41. 2015)

El segundo caso desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 9 semanas en un 3° año en historia del mismo establecimiento que el anterior, pero durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2015. Y el estudiantado de secundario debía aprender sobre contenidos similares al primer caso mencionado anteriormente. Los contenidos también abordaron temas de historia argentina y fueron organizados desde su enseñanza a partir de una idea básica: "Comprender la consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad" (sic).

En el desarrollo de esta experiencia, el estudiantado de secundario aprendió sobre lo propuesto a partir de la utilización de una diversidad de recursos. Entre ellos, la explicación profesoral de Lautaro y Lucas, soportes audiovisuales (cortos de documentales y presentaciones en power points), mapas cartográficos, y fichas de textos de elaboración propia. En este marco, el desarrollo de toda la secuencia de clases se organizó justamente a partir de una pregunta organizadora. De modo que el estudiantado de secundario debía –una vez ya avanzado sobre gran parte de lo propuesto- elaborar respuestas posibles a: "¿por qué fue necesaria la construcción de un Estado en la Argentina de fines de s. XIX? Relacionar los siguientes conceptos: orden y progreso; modelo agroexportador; división internacional del trabajo; sectores sociales (terratenientes, colonos, peones, etc.)." (sic).

En este contexto, las preguntas del estudiantado de secundario se vincularon a diferentes aspectos involucrados en el interrogante planteado. En particular, en relación a la/s respuesta/s a la/s que debían arribar. Sin embargo, sus elaboraciones estuvieron en general lejos de emparentarse con el despliegue de otros interrogantes. Por lo que sus elaboraciones se supeditaron casi con exclusividad a lo ofrecido y aprendido a partir de los recursos propuestos y no a puntos de vistas y argumentaciones propias. Es decir, -según lo observado por los propios practicantes- la pregunta organizadora no permitió en este caso desafiar lo que invitaba a pensar a partir de lo que se sabía (Siede I., 2010, p. 272) (sic). Lo que había sucedido es que dicho interrogante había sido abandonado desde el mismo momento en que se

avanzó *en un compendio de certezas, verdades y afirmaciones que parecían inexcusables*. Y que solo pudo revertirse cuando la pregunta del estudiantado de secundario fue estimulada a partir de cierto viraje en la metodología y las estrategias de enseñanza implementadas en las clases. Solo a partir de entonces, las preguntas del estudiantado de secundario tuvieron un lugar más destacado. Con respecto a ello, algunas situaciones, según el CUADRO 2, ilustran algunas de las preguntas realizadas en relación a lo observado.

CUADRO 2.		
CASO 2	Curso: 3° Historia. Tema: "Comprender la consolidación de un Estado en la Argentina de fines del siglo XIX, dilucidando su relación directa con la inserción al mercado mundial como un país agroexportador y las consecuencias que ello trajo, marcando el devenir posterior del país hasta la actualidad"	
	1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de causas sobre diferentes aspectos del proceso abordado:	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época.	*¿Los trabajadores pasan del campo a la ciudad? ¿No se pagaba un salario formal?*
	En relación al tema de la formación de un mercado de capitales.	*¿La finalidad del mercado de capitales era solucionar el mucho desempleo que había y la economía del país?*
	2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
	Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
	En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época	*¿El sindicato es donde un trabajador se queja? ¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?*
	3) Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo que estaban aprendiendo:	
	Situación en la clase de historia	¿Qué preguntan estudiantes de secundario?
	En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo.	*¿Es para obligar a los que no trabajan? ¿Hasta cuándo duró eso? ¿Ahora está el trabajo forzoso no? ¿El Estado buscaba disciplinar la mano de obra? ¿Necesitaban más plata para pagarles a los inmigrantes? ¿Si la mano de obra se iba a trabajar a otros lugares, el desempleo subía?*
	En relación al tema de la formación de un mercado de tierras.	*¿Por qué se necesita expandir tierras? ¿El Estado busca más ganancias al expandir tierras?*
	En relación a los vínculos económicos de Argentina con Gran Bretaña durante esta época.	*¿Eso quiere decir que nuestra economía dependía de ellos, de lo que ellos pedían?*
Fuente: Elaboración propia. 2017.		

Caso 3: Pablo y Micaela (1° año Historia. Santa teresa de Jesús. 2016)

En el tercer caso considerado en el marco de este escrito, se trabajó con un 1° año en historia. Se desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 4 semanas en el segundo semestre del ciclo lectivo 2016. Pablo y Micaela enseñaron historia a estudiantes que se iniciaban en su primer año de secundario sobre contenidos referidos a las "sociedades indígenas americanas prehispánicas". Su organización contempló el abordaje de dichas sociedades: en su período formativo (Mesoamérica: Cultura Olmeca, Cultura Maya; América Andina: Cultura Chavín); período clásico (Mesoamérica: Cultura Teotihuacán, Cultura Monte Albán, Cultura Maya; América Andina: Cultura Moche, Cultura Nasca); y en su período postclásico (Mesoamérica: Imperio Mexica; América Andina: Imperio Incaico).

En el desarrollo de esta experiencia, los/las estudiantes de secundario aprendieron sobre dichos contenidos fundamentalmente a partir del uso de un texto escolar de lectura obligatoria[4]. Lo cual permitió una relativa organización de información sobre diferentes aspectos y dimensiones de las culturas abordadas. Mientras que no sucedió lo mismo con respecto a la posibilidad de generar situaciones en las que se formularan interrogantes que problematizaran la información que ofrecía dicho texto. Mucho menos que pudieran poner en tensión con sus propios saberes previos. En general, las preguntas o los interrogantes que desde la enseñanza se les planteaba a los/las estudiantes de secundario giraban en torno a una respuesta meramente descriptiva centrada en la identificación de información en el texto escolar.

En este contexto, sin embargo, las preguntas del estudiantado de secundario tampoco estuvieron ausentes. Según las observaciones realizadas, esas preguntas oscilaron en relación a tres aspectos que pude identificar en diferentes momentos y a partir de situaciones donde incluso se optó por incorporar otros recursos didácticos sin perder el eje organizador del texto escolar. El CUADRO 3 ofrece en este sentido una síntesis de tres tipos de preguntas que en términos generales realizó el estudiantado:

[4] Se trata de un libro de texto escolar que los/las estudiantes de este curso ya estaban utilizando como lectura obligatoria con la profesora a cargo. El manual es una reconocida editorial en el país: AAVV. *Historia. Desde las primeras civilizaciones hasta el fin de la Edad Media*, Buenos Aires. Ed. Santillana en línea. 2015

CUADRO 3.		
CASO 3	Curso: 1° Historia. Tema: “Sociedades indígenas americanas prehispánicas”.	
	1) Preguntas relacionadas a la interpretación de la información ofrecida (centrada principalmente en los datos del libro de texto escolar)	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación a la ubicación cronológica de las culturas abordadas.	*De la Cultura Moche, acá dice que están en el siglo II y VII, creo. Acá en el libro no me dice los años, ¿sería el año doscientos? ¿durante el período clásico?*
	En relación a la periodización de las culturas abordadas.	*Yo tengo una duda igual: ¿Monte Albán no está en el período formativo? porque yo lo tengo del 900 al 400ac. Lo dice el libro en la página 94. Y abajo dice que del 600 al 900 comienza la decadencia.*
	En relación a la ubicación espacial de las culturas abordadas.	*¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca?* *¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?*
	En relación a la organización económico social de las culturas abordadas.	*En una parte del libro decía que le daban tierras pero que las tierras no eran de ellos sino que era de todo el pueblo y mientras más producían más tenían para comer todos. ¿Eso tiene que ver con el ayllu?* *Si los tributos se pagan en producción y trabajo: ¿y la mita?*
	En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas.	*Eran los esclavos los que construían, ellos estaban obligados a levantar los templos. Para eso estaban los esclavos. ¿No?*
	2) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación al tema de la formación de un mercado de trabajo durante esta época	*No entendí mucho eso de la Triple Alianza y lo del Imperio Mejica. ¿Cómo es? ¿Entonces el Imperio Azteca son esas tres ciudades que primero se juntan y luego se expanden?* *¿Cuál es la diferencia entre Imperio y Ciudad-estado?* *¿Esos estados eran teocráticos, no?* *¿Es decir que teocracia tiene que ver con Dios y Gobierno, Dios y Poder?* *¿Los nobles son los que forman parte del gobierno?*
	En relación a la organización social de las culturas abordadas.	*¿Qué es la estratificación social?*
	En relación a la organización económica de las culturas abordadas.	*¿Qué significa tributar? ¿Qué es la reciprocidad?*
	3) Preguntas que partían de la información ofrecida (a través de imágenes) y de relaciones de empatía:	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación al desarrollo técnico y arquitectónico de las culturas abordadas.	*¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas?* *¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?* *(En referencia a la misma pregunta interviene otro estudiante) ¡Los marcianos fueron esos, dicen que los marcianos ayudaron a los incas a cargarlas! ¿No? (Risas)*
	En relación a la organización económica de las culturas abordadas.	*¿Cómo hacían para transportar el agua desde abajo y regar las terrazas?*
	En relación a la organización y los vínculos sociopolíticos de las culturas abordadas.	*¿Dice [se refiere al texto escolar] que se casaba con la hermana? ¿Cómo se va casar con la hermana? ¡Está loco!*
Fuente: Elaboración propia. 2017.		

Caso 4: Franco y Carolina (5° año Historia. CPEM n° 34. 2016)

En el cuarto y último caso, la experiencia se desarrolló en un 5° año del Centro Provincial de Enseñanza Media n° 34. Se desarrolló una secuencia didáctica en un lapso de 5 semanas durante el segundo semestre del ciclo lectivo 2016. Franco y Carolina enseñaron sobre contenidos específicos de la historia argentina reciente. En el desarrollo de sus siete clases, sus estudiantes abordaron temas vinculados a: El terrorismo de Estado y la instauración del orden neoliberal en Argentina (1976- 1983). Recorte que se inscribió dentro de un eje que se propuso generar posibles respuestas a ¿cómo se explica la implementación del modelo socioeconómico neoliberal y el terrorismo de Estado en la Argentina entre 1976-1983?

En esta experiencia, los/las estudiantes aprendieron sobre estos contenidos a partir de la explicación profesoral de Franco y Carolina, la utilización de una selección de fuentes y fichas de cátedra, e imágenes fotográficas. Recursos a través de los cuales los/las estudiantes de secundarios avanzaron de manera constructiva en su aprendizaje a partir de un abordaje centrado principalmente en lo conceptual, comprensivo e interpretativo sobre los contenidos seleccionados.

De los encuentros registrados prevalecen clases organizadas a partir del diálogo y en base al despliegue de preguntas orientadoras para abordar los contenidos. Característica que es predominante y que se da de manera indistinta al uso de los recursos didácticos utilizados. Lo cual favoreció un aprendizaje histórico escolar del estudiantado de secundario más vinculado a la comprensión e interpretación sobre lo propuesto en cada clase.

En esta línea, y en el desarrollo de las clases, se aprecia cierta relevancia de la pregunta como puente para el dialogo sobre lo enseñado y lo aprendido. Aspecto que permite dar cuenta no solo de la presencia de la pregunta para la orientación de relaciones comprensivas e interpretativas sino también de la relevancia adjudicada a la pregunta para el aprendizaje de los contenidos por parte de los/las estudiantes. Dentro de esta tendencia, en esta experiencia pude apreciar entonces la emergencia de preguntas que, entre otras, cobraron preeminencia en forma de proposición por parte del estudiantado de secundario. Y que en diferentes situaciones los/las estudiantes de secundario fueron formulando en función de la orientación ofrecida y los recursos utilizados en las clases (ver CUADRO 4):

CUADRO 4.		
CASO 4	Curso: 5° Historia. Tema: "El terrorismo de Estado y la instauración del orden neoliberal en Argentina (1976- 1983)".	
	1) Preguntas relacionadas a la búsqueda de precisiones conceptuales:	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación a principios políticos e ideológicos de la época.	*¿Por qué se llamó Doctrina de Seguridad Nacional y no Proyecto o Plan de seguridad? ¿Qué los diferencia?*
	En relación a las tendencias y orientaciones políticas de la época.	*¿Qué son las derechas y las izquierdas?*
	En relación a la caracterización del contexto internacional de la época.	*¿Por qué se llamó Guerra Fría?*
	En relación a la organización política estatal de la época.	*¿Qué es el Estado de derecho? ¿En qué se diferencia con una dictadura militar (en términos de un Estado de facto)?* *¿Qué significa que el Estado cuenta con el monopolio legítimo de la violencia?*
	2) Preguntas relacionadas a la identificación de causas sobre los temas planteados:	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación al contexto previo a los años ´70 y su influencia en el país.	*Al ver que les había ido bien a cuba, lo veían como un riesgo [se refiere a Estados Unidos] de que se expandiera su ejemplo al resto de América latina. (…)* *A través de la literatura ellos también intentaban meter esos conceptos [se refiere al de imperialismo, liberación…] para que las personas a través de ellos puedan tener esas ideas, bah para reforzar creo yo.* *Para sus propósitos [se refiere a Estados Unidos] el camino democrático quizás no les servía, ellos querían generar cambios rápidos en equilibrio con otros procesos políticos, entonces prefirieron utilizar la fuerza.* *Para mi [se refiere a la Doctrina de Seguridad Nacional] ¿también tenía que ver con el intento de que no se crearan revoluciones o levantamientos? porque mediante eso ellos podían luchar pero si los ayudaban económicamente y en distintos ámbitos ellos no se preocupaban tanto en esto de hacer una revolución o de levantarse o ir a manifestarse y esas cosas. Era para prevenir y para controlar.*
	Preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo aprendido	
	Situación en la clase de historia	*¿Qué preguntan estudiantes de secundario?*
	En relación a la Doctrina de Seguridad Nacional y la Alianza para el Progreso.	*¿Eran para seguir teniendo el control? porque al estar tan concentrados en eliminar "la subversión" de esa forma los mantenía controlados, porque ellos estaban eliminando a los que pensaban distinto.* *En el gobierno, los que controlaban todos los países de América Latina, estamos hablando de los que controlaban directamente, ¿adoptaban la Doctrina de Seguridad Nacional porque estaban de acuerdo con la ideología de EEUU y entonces no estaban en contra?(…) No termino de entender ese pensamiento estup…Entonces ¿ellos si se ponían en contra sabían que iban a tener conflictos? Para mi también tiene que ver eso, con el miedo a que pase eso porque EEUU al ser una potencia económica y ser desarrollado te genera un poco de miedo.*
Fuente: Elaboración propia. 2017.		

El valor de la pregunta como recurso para la enseñanza y en el aprendizaje de la historia.

La presentación de los cuatro casos no pretende arribar a comparaciones entre sí sino a observar lo que de la práctica docente resulta como emergente. Particularmente del aprendizaje de la historia de los/las estudiantes de secundario en relación a las preguntas que realizan. En los cuatro casos descriptos, podemos observar que mayormente sus preguntas se vinculan a la búsqueda de un saber específico. Y que ello, se da en gran parte a partir de los recursos utilizados (y la información que éstos le permiten disponer para aprender) como también de las representaciones que construyen sobre los diferentes temas. Un reflejo de estas últimas son las preguntas vinculadas a la búsqueda de sentido sobre lo que aprenden.

De modo que a partir de la especificidad de las preguntas que realizan en cada caso se pueden reconocer algunos emergentes en común y algunas diferenciaciones. Si pensamos, entonces, en qué preguntas habitualmente realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia, los casos observados, nos permiten aseverar que no todos/as preguntan sobre lo mismo. Sus preguntas presentan oscilaciones según el tipo de trabajo intelectual en el que se les propone que avancen desde la enseñanza.

Así, es posible pensar que éstas no serán las mismas cuando deben aprender -a partir de determinados recursos didácticos- a identificar una información (en un texto por ejemplo) que las que realizan cuando deben aprender a argumentar o establecer causas sobre un hecho a partir de esa información. De manera que esas preguntas varían en función de los ejercicios que les proponemos y de los desafíos que se les presenta al momento de abordar un contenido histórico.

Sin embargo, en uno y otro caso, también es posible observar que cuando preguntan lo hacen a partir de diferentes tipos de búsquedas. Y que estas búsquedas se dan en forma de relaciones devenidas de sus propias estrategias de aprendizaje. Las cuales incluyen diferentes habilidades del pensamiento que ponen en juego tales como la comprensión, la interpretación, el análisis, o la identificación y reconocimiento de conceptos y causas, entre otras. Y que nos permiten observar otros emergentes con puntos en común.

Los cuales considero resultan aportes importantes para pensar en el valor de sus preguntas para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

En primer lugar, que el estudiantado de secundario habitualmente realiza preguntas de diferente tipo o carácter en relación a los contenidos históricos aprendidos. Preguntas que he identificado como de tipo conceptual, de sentido, causal, interpretativas y empáticas a partir de los casos descriptos. Tipos que no necesariamente se expresan en todos los casos pero que están presentes en las clases de práctica docente en historia con más o menos notoriedad. Así, se puede notar que en los cuatro casos considerados (casos 1, 2, 3, 4), se destacan las preguntas de tipo conceptual. Casi con igual relevancia se puede notar, en tres de los cuatro casos (casos 1, 2 y 4), la presencia de preguntas relacionadas a la búsqueda de sentido sobre lo que aprenden. Solo en dos casos (casos 2 y 4) se da un predominio de preguntas causales. Finalmente, solo en un caso (caso 3), puede observarse la presencia de preguntas de tipo interpretativas y empáticas.

En segundo lugar, me parece importante reparar en el contenido o en lo que incluye cada tipo de pregunta. Es decir, en qué es lo que piensan y en qué demandan orientación cuando realizan preguntas de tipo conceptual, de sentido, causal, interpretativas y empáticas. En este sentido, he elaborado un cuadro (Ver CUADRO 5) que permita reflejar este aspecto de su aprendizaje de la historia retomando algunos de los ejemplos de los casos ya enunciados más arriba.

El CUADRO 5 ofrece entonces una síntesis que intenta dar cuenta, en primer lugar, de lo que están pensando o aparece implicado cuando realizaron cada tipo de pregunta. En segundo lugar, recuperar algunos ejemplos de enunciación que, en cada caso, expresan dicha implicación. Y en tercer lugar, incluye algunas contribuciones que el estudiantado de secundario, en cada caso, puso de manifiesto a través del tipo de preguntas que enunció. Es decir, para qué realizó y formuló cada tipo de pregunta en las clases de cada practicante docente. Ya que la enunciación de toda pregunta implica una búsqueda intencional sobre algo que no se sabe o que a priori carece de sentido.

CUADRO 5.				
¿Qué preguntas realizan estudiantes de secundario en las clases de práctica docente en historia?				
Preguntas	Implicancia	Caso	Ejemplo de enunciados	Contribuyen a:
Conceptuales	Enunciados en los que expresan búsquedas sobre el contenido semántico de una/s palabra/s que inicialmente les resultan extrañas.	1	"¿Qué quiere decir cuando habla de confederación argentina?"	Dotar de significado una experiencia, situación o hecho histórico para comprenderla/o.
		2	¿Cómo es lo de las relaciones de dependencia y explotación?	
		3	"¿Cuál es la diferencia entre Imperio y Ciudad-estado?"	
		4	"¿Qué es el Estado de derecho? ¿En qué se diferencia con una dictadura militar (en términos de un Estado de facto)?"	
De sentido	Enunciados en los que expresan lo que les dan a entender determinados conceptos e informaciones ofrecidas.	1	¿Entonces no eran tan civilizados los que hicieron la "Conquista del desierto"?	Relacionar conceptos con una experiencia, situación o hecho histórico para comprenderla/o.
		2	¿Es para obligar a los que no trabajan?	
		4	¿Eran para seguir teniendo el control?	
Causales	Enunciados en los que expresan búsquedas de razones sobre una situación e información ofrecidas.	2	¿Los trabajadores pasan del campo a la ciudad?	Comprender e interpretar el porqué de situaciones o hechos históricos.
		4	Al ver que les había ido bien a cuba, lo veían como un riesgo [se refiere a Estados Unidos] de que se expandiera su ejemplo al resto de América latina. (...)	
Interpretativas	Enunciados en los que expresan la necesidad de relacionar la información ofrecida con sus representaciones e ideas previas.	3	¿En esa zona sería en la que estaba la Cultura Olmeca? ¿Por todo México se había expandido el Imperio de los Aztecas?	Dar cuenta de qué y cómo entender una experiencia o situación histórica.
Empáticas	Enunciados en los que expresan una identificación (en primera o tercera persona, y en tiempo pasado o presente) y una ubicación en "el lugar de..." sujetos sociales implicados en determinadas experiencias históricas.	3	¿Cómo hacían para hacer esos templos tan grandes si no tenían máquinas? ¿De dónde sacaban esas piedras y cómo hacían para llevarlas para arriba?	Entender y poder representarse una experiencia o evento histórico del pasado.
Fuente: Elaboración propia.				

Conclusiones

Así, las preguntas de tipo conceptual designan situaciones en las que el estudiantado expresó búsquedas relacionadas a lo que carecía de definición ante palabras que inicialmente les resultaron extrañas. Aspecto importante sobre el que se demandó orientación para poder dotar de significado y por ende comprender lo que debían aprender.

Las preguntas de sentido designan situaciones en las que expresaron lo que les daban a entender determinadas conceptualizaciones e informaciones que se les ofreció. En este caso, la búsqueda de precisión sobre las relaciones entre conceptos e informaciones sobre una experiencia histórica apareció como el interés principal de dichas inquietudes.

Las preguntas causales designan situaciones en las que el estudiantado tendió a la búsqueda de orientaciones para poder identificar razones sobre un hecho o situación histórica. Es decir, para reconocer sus motivos y así poder interpretarlos y comprenderlos.

Las preguntas de tipo interpretativas designan situaciones en las prevalecieron inquietudes sobre relaciones posibles entre la información que se les ofreció en cada caso y sus propias representaciones e ideas previas sobre cada tema. En este tipo de preguntas, la preocupación e intención particular se vinculó preponderantemente a poder dar cuenta con más precisión de lo que estaban entendiendo sobre una situación o experiencia histórica abordada.

Finalmente, las preguntas empáticas designan aquellas situaciones en las que prevalecieron búsquedas sobre explicaciones posibles ante un hecho o situación histórica pero a partir de su posible involucramiento en ese hecho o situación. La identificación y ubicación en el lugar "de..." indicaron búsquedas cuyo propósito principal fue poder representarse ellos/as mismos/as en dichas situaciones y hechos. Implicó en algún aspecto cierto ejercicio de interpretación. Pero en este caso, aun habiendo interpretación, lo que prevaleció en este tipo de preguntas se vinculó más a lo imaginable si se estuviera en lugar "de..." Lo cual puede favorecer u obstaculizar el entendimiento de un tema en particular.

Se puede observar entonces que, en sus enunciados, el estudiantado nos plantea búsquedas cuyo contenido o implicancia son fundamentales en el aprendizaje de un pensamiento histórico y crítico. Lo cual pone en

relevancia la importancia del lugar que tiene la pregunta en su aprendizaje y, en nuestro caso, para la enseñanza de la historia.

En relación a este último aspecto, y en tercer lugar, quiero plantear una última consideración. Las preguntas del estudiantado de secundario en la clase de historia indican también una valoración de su propio aprendizaje de la historia. No son solo una referencia de una inquietud cognitiva. Su enunciación en cualquier momento de la clase permite identificar para el profesorado las posibilidades que tienen de aprender lo que se les enseña. Y también sus expectativas respecto a los contenidos históricos escolares.

En este sentido me parece de suma importancia considerar las preguntas que realizan como una buena *herramienta* o *recurso* que permite mejorar nuestras prácticas de enseñanza. Sobre todo porque habilita la articulación de lo que queremos enseñar con buena parte de sus estrategias de aprendizaje. Pero también porque, a través de ellas, permitimos aquello que nos plantean: el diálogo que a través de una pregunta construyen de manera personal y colectiva con el pasado y con el presente.

Para avanzar en este propósito, saber algo de las preguntas que realizan nos puede permitir entonces no solo un replanteamiento de las preguntas que les formulemos desde la enseñanza. Sino también poder colaborar en el enriquecimiento de algunas que se hicieron en los casos observados. Ya que nos indican precisamente aquello en lo que podemos colaborar, orientar y mejorar desde la enseñanza. He aquí su importancia. No hacerlo y destinarlas a un lugar marginal nos mantiene en aquel lugar difícil que planteaba inicialmente en este escrito. Esto es, vedar la posibilidad que nos plantean en sus preguntas de dotar de significado una experiencia u hecho histórico, poder conceptualizar una experiencia, comprender e interpretarla dando cuenta de razones y formas de representación posibles. Indicadores que -según los casos observados y las contribuciones que se pueden identificar en sus propias preguntas- se vinculan más de lo que pensamos con nuestros propósitos y con el sentido del enseñar y aprender historia en la clase escolar.

Como sucede en el *Mundo de Sofía* (Gaarder J., 1991), en sus preguntas quizás haya más pólvora de la necesaria para aprender y para enseñar historia. En ellas es posible observar lo que pueden pensar y lo que no pueden a partir de lo que saben. Con ellas no alcanza, pero no hay dudas que en gran parte de ellas existe un factor movilizador de intereses e inquietudes que

son fundamentales para la construcción de nuevos saberes. O al menos para cuestionar o revisar los ya construidos. Y de esta manera, habilitar recorridos posibles que difícilmente se puedan transitar en otros espacios.

Considerar algunos de los aspectos mencionados quizás salve más las distancias existentes entre las preguntas centradas exclusivamente en la disciplina y las preguntas que se formula el estudiantado de secundario desde su vida social y cotidiana. Acotamiento de una brecha que no solo potenciaría más el sentido de enseñar y aprender historia en la escuela. Sino también la apropiación de saberes y conocimientos históricos y sociales que puedan orientarse más hacia la finalidad última de la enseñanza de la historia: la formación de un pensamiento histórico.

Referencias

Bloch, Marc (1949). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Fontana, Josep (2003). "¿Qué historia enseñar?" *Clío & Asociados*. Universidad Nacional del Litoral. pp. 15-26.

Fontana, Josep (2005). *Introducción al estudio de la HISTORIA.* Ed. Crítica. Barcelona.

Gaarder, Jostein (1991). *El mundo de Sofía.* Ed. Berkley Books. Recuperado de http://bibliotecasolidaria.blogspot.com.ar/2011/10/el-mundo-de-sofia-jostein-gaarder.html

Gadamer, Georg Hans (1993) *Verdad y método.* Ediciones Sígueme-Salamanca. Quinta edición. Recuperado en www.sigueme.es/libros/verdad-y-metodo-i.html

Hobsbawm, Eric (2002). *Sobre la historia*. Ed. Crítica. Biblioteca de bolsillo. Barcelona.

Pagés, Joan (2009). *El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía*. *Reseñas de la Enseñanza de la historia,* Apehun. N° 7, Alejandría.

Zuleta, Araújo O. (2005). "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje." *Educere*. Vol. 9, n° 28, enero-marzo. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. pp. 115-119.

Siede, Isabelino (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.* Ed. Aique. Buenos Aires. pp. 269-294.

¿Para qué me sirve la historia? El fomento de la conciencia histórica en jóvenes de Tercer grado de Educación Secundaria

Siddharta CAMARGO ARTEAGA
Jazmín VALADEZ MEDINA
// Universidad Pedagógica Nacional, Querétaro, Telebachillerato Comunitario de Zacatecas

Siddharta Alberto Camargo Arteaga. Es Licenciado en educación, cuenta con estudios en historia por la UNAM, se graduó como Maestro en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente escribe su tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía en la UNAM. Su investigación se ha centrado en el aprendizaje y la enseñanza de la historia, la historia de la educación y el rescate de la memoria histórica del magisterio, así como en el desarrollo profesional docente, tanto de educación básica, como superior. Ha sido profesor de educación básica y superior, así como servidor público en educación. Es autor de una veintena de libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas. siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Jazmín Valadez Medina. Es Licenciada en Derecho y Maestra en Educación Histórica en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas. Se ha desempeñado como docente frente a grupo en educación secundaria y media superior. valadezjaz@hotmail.com

Resumen // En el presente texto se expone una propuesta de intervención pedagógica para el aprendizaje de la historia y los resultados obtenidos. El problema abordado es la representación que tienen los estudiantes de nivel secundaria sobre la utilidad del aprendizaje de la Historia, ya que hoy en día, es notorio el alto nivel de apatía hacia esta asignatura, en razón de que los jóvenes no encuentran el sentido para su aprendizaje. Al parecer la Historia para ellos es sólo un sinónimo de aburrimiento, porque se refiere a "lo que ya pasó", y no tiene mayor importancia para sus vidas y la realidad social en la que deben desenvolverse. La propuesta se centra en acercarse a las preocupaciones de orden social de los estudiantes y en la construcción de su análisis histórico junto con ellos mediante el uso de fuentes primarias, lo cual genera interés (se abordan procesos sociales que impactan la vida de los estudiantes) y se promueve la conciencia histórica.
Palabras clave // aprendizaje de la historia, conciencia histórica, jóvenes, trabajo con fuentes primarias.

Al analizar el problema de la representación que han desarrollado los estudiantes sobre la historia encontramos que para los adolescentes que cursan la educación secundaria, la historia se refiere a una serie de acontecimeintos que no gurdan relación con sus vidas, ni con el presente. Ello a pesar de que, desde la visión del currículo oficial vigente, la escuela secundaria debe promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, concepto necesario para comprender el pasado y el presente; así mismo, debe convertirse en un espacio en el que los alumnos reflexionen sobre su realidad y otras distintas a la suya. En este sentido la Reforma Integral de la Educación Básica (2011, p.15), establece que la historia debe servir "[...] para entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico [...]"; sin embargo, los resultados de nuestro estudio apuntan hacia una realidad diferente. Al ser reducida la enseñanza de la Historia a la función patriótica y memorial, el resultado es que la mayoría de las clases de historia transcurran a través de sesiones dónde la consigna es copiar y resumir partes del libro de texto, información que posteriormente corresponderá a los reactivos de un examen que evaluará la capacidad memorística, y por ende, la utilidad de su estudio confirma la premisa del alumno, pues parece girar sólo en torno a la adquisición de conocimientos inermes y preconcebidos que él sólo debe memorizar.

Existen algunos autores que con sus investigaciones se han dado a la tarea de alcanzar congruencia entre teoría y praxis, por ejemplo, Prats y Santacana (2011) han establecido que la asignatura se convierta en un laboratorio de análisis social que posibilita la realización de ejercicios reflexivos sobre las sociedades en tiempos pasados con el objetivo de comprender cualquier suceso o fenómeno social de la actualidad y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Además, precisan que en la educación secundaria el rol más importante de estudiar historia consiste en el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo y su aplicación a situaciones cotidianas (p.23).

En el mismo sentido, Fontana (2009, s/p) plantea la idea de que la enseñanza de la Historia debe ayudar a los alumnos para juzgar, someter a discusión y presentar resistencia ante las condiciones adversas del paisaje social que les rodea y que intentan justificarse como producto de una evolución lógica, natural e inevitable. Por su parte, Arteaga y Camargo (2012), proponen

orientar la enseñanza de la Historia al desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Si la Historia, como afirman Lee y Ashby (2000), es una disciplina con sus propios procedimientos y estándares para elaborar conocimientos válidos sobre el pasado y sus múltiples relaciones con el presente, entonces el conocimiento histórico situado en las aulas debe ser abordado con rigor y profundidad para ser comprendido y desarrollado. Por lo que, desde la perspectiva de la educación histórica, se trata de promover una comprensión cada vez más profunda sobre la naturaleza de la disciplina, al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual.

La propuesta de intervención que se prsenta aquí se realizó con la intención de ofrecer a los estudiantes una nueva visión sobre la Historia, en apego a los lineamientos oficiales, donde se menciona que la Historia debe ayudar al estudiante a desarrollar nociones de tiempo y espacio históricos, analizar de manera crítica fuentes de información histórica, realizar propuestas de solución a problemas sociales, analizar el presente, planear el futuro, y sentirse parte de ella como sujeto histórico. No obstante, es indispensable mencionar que el eje guía de este trabajo es el señalamiento de Sánchez Quintanar (2006), en el sentido que el objetivo de enseñar Historia es formar conciencia histórica en quien aprende (p.49).

Para efectos de esta propuesta, se debe entender por conciencia histórica, un concepto que se refiere a la temporalidad del ser humano, siendo la conjunción del pasado y el futuro integrando al presente como el espacio de construcción del mundo. En este sentido, la conciencia histórica facilita la comprensión de que el pasado va constituyendo el presente, que todos los individuos nos encontramos inmersos en ello, que nos concierne y, por lo tanto, somos parcialmente responsables de la construcción del futuro, y una vez asimilada dicha concepción, podemos, si queremos, participar de manera consciente en la transformación de nuestra sociedad a través de nuestras acciones, mismas que forman parte de una práctica social, por lo que la función de la Historia debería posibilitar que tales acciones sean conscientes, Sánchez Quintanar (2006).

El desarrollo de la conciencia histórica en los estudiantes permite que adviertan con mayor profundidad la utilidad que genera el estudio de la Historia, en especial, la importancia que tiene en relación con sus circunstancias

presentes de vida, y con la posibilidad de poder vislumbrar indicios que los conduzcan hacia una reflexión crítica y objetiva de los problemas o situaciones, individuales o colectivos, en cualquier momento de su vida.

Esta propuesta se llevó a cabo con un grupo de tercer grado de una escuela secundaria, ubicada en el municipio de Guadalupe, Zacatecas. En primer término, se aplicaron dos instrumentos al grupo, el primero con la pretensión de indagar sobre consideraciones de la Historia, necesidades de aprendizaje, y conciencia histórica, ya que el trabajo en la asignatura de Historia debe partir de estos elementos, considerando que el interés por el estudio de factores que les preocupan fungirá como un componente motivador para seguir conociendo; el segundo consistió en un estudio de tipo socio-económico para conocer el contexto social, cultural y económico en el que viven los alumnos participantes y considerarlo dentro de sus necesidades de aprendizaje.

De los resultados de estos instrumentos, se deriva la confirmación de la premisa inicial, es decir, los alumnos consideran que la finalidad de estudiar Historia sólo es para dotarlos de conocimiento sobre los hechos pasados que han ocurrido en su país. Aún más, en virtud del tratamiento que han llevado respecto a los contenidos históricos a lo largo de su escolaridad, los jóvenes consideran que el aprendizaje de la Historia es una narración acabada, que la mayoría de las ocasiones no les interesa conocer, y de la cual se desprenden los datos cuya memorización constituirá su evaluación escolar. Por ende, los estudiantes aprecian que el estudio de los hechos pasados no tiene ninguna relación con aspectos de su actual vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, los docentes de Historia que busquen interesar a sus estudiantes en el estudio de la historia tienen como alternativa con la posibilidad de escuchar sus voces y realizar a partir de las preocupaciones, intereses y necesidades, una selección de objetos relevantes y dignos de estudio, aquellos donde los jóvenes se sientan involucrados. En nuestro caso, esta consideración nos llevó a tomar la decisión de que el tema de la secuencia didáctica tenía que ser un problema real, considerado por los estudiantes como una afectación en sus vidas, en términos del tiempo presente. En consecuencia los alumnos determinaron que el mayor problema al que se enfrentaban en ese momento era el consumo de la marihuana entre los jóvenes. Es importante recordar que esta determinación, estribó en la

comprensión de que al alumno sólo le resultaría significativo indagar en el pasado, en la medida en que éste le permita comprender algún aspecto de su realidad.

Una vez que se estableció la temática de la secuencia, convino aplicar el señalamiento de Camargo (2008, p.50), respecto de que "las fuentes históricas primarias en su diversidad deben ser el detonador de la actividad académica en la clase de historia y esto implica un trabajo riguroso con ellas [...]", por lo que se llevó a cabo la recopilación de fuentes primarias para ser objeto de análisis en la secuencia didáctica, la compilación se conformó con documentos que versaban sobre el tema del consumo de marihuana en una periodicidad ubicada entre 1856 y 1986, a nivel estatal y federal. En su mayoría se trató de documentos escritos, desde comunicaciones de gobierno, notas periodísticas, reglamentos, hasta leyes y decretos.

Con el propósito de producir un mayor impacto en los alumnos por medio del análisis de las circunstancias propias de su realidad, y que han pasado inadvertidas ante su reflexión, mediante la secuencia didáctica se abordó el tema de preocupación de los alumnos, el consumo de marihuana entre los jóvenes. El tema se analizó desde una perspectiva histórica, y de acuerdo con algunas de las propuestas realizadas por Arteaga y Camargo (2012), que afirman que el conocimiento, pensamiento, y conciencia históricos se generan como resultado de aproximaciones sistemáticas y formales.

La secuencia didáctica partió de un proceso de investigación primero en fuentes secundarias, es decir la historiografía producida sobre el problema seleccionado lo que permitió contextualizar las las fuentes primarias recopiladas, en cuyo análisis se involucró a los alumnos a partir de actividades tales como: plantear preguntas de corte histórico sobre el tema en estudio, formular hipótesis tendientes a responder dichas preguntas, recurrir a la investigación para confirmar o desechar sus hipótesis, contrastar información, reformulación de hipótesis y obtención de conclusiones. De esta manera, el manejo de las fuentes primarias derivó en un análisis crítico e interpretativo de las mismas.

Los alumnos debían leer, dialogar y reflexionar con las fuentes, por lo cual dicho análisis se realizó a través del trabajo con los conceptos de segundo orden, los cuales de acuerdo con Arteaga y Camargo (2012, quienes citan a Lee y Ashby, 2000, p.199) se definen como "[...] nociones que proveen las

herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica (...) estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia [...]"; pues permiten la organización de la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos. Se establece la distinción entre conceptos de segundo orden o procedimentales de la historia, como cambio, causa y evidencia, por un lado, y por el otro, conceptos de primer orden o sustanciales, como revolución, presidente y nación.

Siendo así, la aplicación de la propuesta básicamente consistió en que los alumnos empelaron los conceptos de segundo orden, tiempo y espacio históricos, causalidad, cambio y permanencia, y empatía, sobre las fuentes primarias a través del proceso investigativo, de tal manera que formularon interrogantes, plantearon hipótesis, identificaron evidencias y validaron argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente.

Desde el inicio de la secuencia se denotó un ambiente de aceptación e interés por parte de los alumnos, inclusive, vale la pena mencionar que los jóvenes más "desordenados" trabajaron con mayor rapidez que los demás, y de manera voluntaria participaron formulando preguntas en plenaria y haciendo comentarios al respecto del tema. En efecto, al momento del planteamiento inicial de preguntas, el grupo mantuvo un alto nivel de motivación y disposición para continuar trabajando. No obstante, es importante comentar que dentro de los primeros días de la aplicación de la secuencia, los alumnos aun no tenían una idea clara del por qué se revisaba el tema del consumo de la marihuana en la clase de Historia, por lo que de nueva cuenta se realizó la explicación del objetivo de la secuencia.

El trabajo con fuentes fue un elemento novedoso para los estudiantes, ya que desde su experiencia, el estudio de la Historia está basado en el libro de texto, hecho que predeciblemente, le asigna una función heroico-narrativa; así pues el empleo de fuentes primarias causó curiosidad y sorpresa en la gran mayoría.

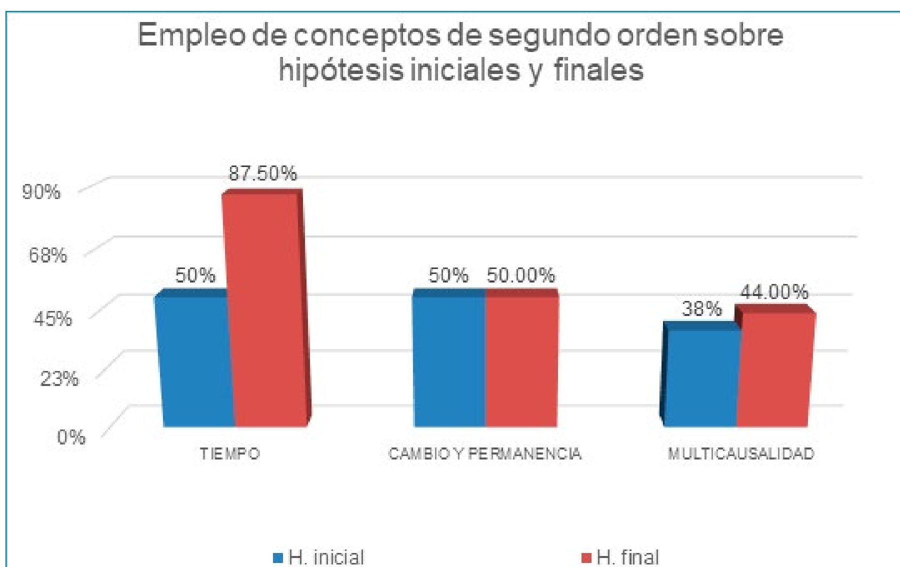
Pero, ¿cómo se emplearon los conceptos de segundo orden sobre las fuentes primarias? En primer término, los alumnos formularon preguntas sobre lo que les interesaba saber del tema, pero desde una perspectiva histórica, es decir, en relación con el tiempo y espacio histórico, el cambio y la permanencia, y la causalidad. Al respecto, cabe mencionar que fue necesario llevar a cabo la reformulación de preguntas en dos ocasiones, dado que en

su mayoría no se encontraban orientadas desde la historia. Posteriormente, los estudiantes se dieron a la tarea de formular hipótesis respecto a las preguntas históricas, derivado de las evidencias, quedó al descubierto una desubicación temporal, aunada a un pobre manejo de la noción de tiempo histórico, así como un constante presentismo.

Dentro de las primeras sesiones, los alumnos entraron en contacto con tres de las fuentes primarias, esto para que tuvieran el tiempo suficiente de leerlas y analizarlas, se solicitó a los estudiantes que elaboraran una línea del tiempo libremente, con la finalidad de conocer sus referentes para utilizar esta herramienta, en esta actividad se pudo observar un precario manejo de la noción de tiempo histórico. Al concluir este ejercicio, se solicitó a los alumnos que nuevamente realizaran una línea del tiempo, pero en esta ocasión debían considerar data, duración, era, siglos, de los hechos, previa explicación por parte del docente de los conceptos mencionados. En la siguiente sesión, se les proporcionó a los estudiantes un total de ocho fuentes, incluidas las primeras tres fuentes con las que ya habían trabajado, se les pidió que primero las revisaran para después elaborar una línea de tiempo donde se reflejara cómo había ido evolucionado el consumo de la marihuana, una vez que terminaron, los equipos expusieron sus productos, y en plenaria seleccionaron la línea que consideraron permitía comprender la evolución del tema en los aspectos sociocultural, económico, y político, los cambios y continuidades que se han originado, las causas del problema y su desarrollo a través del tiempo, para dicho efecto, es importante mencionar que se conversó con los alumnos sobre cronología, sucesión causal, y continuidad temporal.

Prosiguiendo con la secuencia y el propósito de identificar semejanzas y diferencias entre las condiciones de vida de las personas involucradas en el tema del consumo de la marihuana a través del tiempo, los alumnos realizaron un ejercicio de empatía para aproximarse al contexto de las fuentes primarias analizadas, y a partir de una proyección iconográfica de la misma data de las fuentes primarias, los equipos de trabajo elaboraron páginas de diario, cartas, y canciones que versaban sobre la vida cotidiana de una temporalidad específica, previamente elegida, y su relación con el consumo de la marihuana entre los jóvenes.

Casi para el final de la secuencia, se proyectó que los jóvenes elaboraran un balance respecto de sus conclusiones después del análisis en comparación con las respuestas iniciales a las preguntas históricas planteadas en un principio, y el cómo podrían relación los periodos estudiados con el tema en la actualidad; sin embargo, por cuestiones de tiempo sólo se produjo la reformulación de hipótesis iniciales por parte de los estudiantes. Derivado del análisis comparativo entre hipótesis iniciales y finales se obtuvieron los datos que se presentan en el gráfico siguiente:



El trabajo por medio de un procedimiento investigativo y con el uso de fuentes primarias, permitió que los alumnos aumentaran el empleo de los conceptos de tiempo histórico, cambio-permanencia, y multicausalidad. En cuanto al tiempo histórico los resultados obtenidos eran de esperarse, debido a que gran parte de la secuencia hizo énfasis en el tratamiento del tiempo y la elaboración de líneas de tiempo como herramienta principal para la organización y ceeucniación de los procesos históricos y la organización de las fuentes primarias analizadas; también es importante tomar en cuenta que las connotaciones presentistas ejercieron gran influencia en el manejo del concepto de cambio-permanencia. De la misma forma, el contacto con las fuentes primarias sobre el tema posibilitó que los alumnos a través de la

contrastación e interpretación de diversas perspectivas fortalecieran el concepto de multicausalidad, afectado por la experiencia educativa de un estudio de la Historia basado únicamente en el libro de texto.

En lo tocante al punto nodal de esta texto, el concepto de conciencia histórica, se debe mencionar que, al principio de la puesta en práctica de este proyecto, los jóvenes participantes consideraban a la Historia como una serie de hechos humanos pasados, unos más importantes que otros, y la utilidad de su estudio giraba en torno a la adquisición de cultura y conocimientos que en la mayoría de las casos no les interesaban, pues no encontraban una relación entre este pasado cerrado y preconcebido y su realidad presente Aunado a lo anterior el tratamiento de la historia que los jóvenes refirieron en la encuesta inicial se percibía como un fastidio que conllevaba la memorización de una infinidad de nombres y fechas y de aspectos poco interesantes e irrelevantes. Además, los alumnos desconocían su temporalidad como seres humanos, al no creer que la historia fuese un factor importante en su vida, confinándola al pasado sin establecer relación con el presente ni el futuro. No obstante, dentro del levantamiento de datos, se hizo presente un porcentaje mínimo (18%) del grupo participante que afirmaba que la Historia le servía para comprender las condiciones actuales de la sociedad.

En la última sesión, los estudiantes llevaron a cabo una reflexión final sobre el consumo de marihuana entre los jóvenes, contestando por escrito y de manera individual la pregunta: ¿puedes consumir marihuana? El esfuerzo que se realizó para analizar estas evidencias, estuvo orientado a identificar algunos de los elementos integradores del concepto de “conciencia histórica”, por ejemplo:

> “Ahora como esta la sociedad en este siglo XXI es mucho más fácil caer a todos esto, la verdad sí se puede conseguir muy fácil, pero también debes de tener mucho dinero puesto que esto cuesta mucho. Yo la probé a los 13 años mediante una amiga, ya a los 14 años es cuando me fue gustando mas y mas, la verdad la misma sociedad es la culpable de esto, hasta la fecha todavía la consumo. (...) es mas que claro que sí se puede consumir, pero otra cosa muy importante es que TU quieras puesto que en el momento en que la pruebas ni siquiera piensas en las consecuencias, problemas morales, sociales, y familiares; solo

> es cuestión de pensar y reflexionar si en realidad quieres que la "marihuana" sea parte de tu vida cotidiana y si en realidad puedes consumirla".

Este fragmento es parte de las evidencias producidas por un 14.7% del grupo, que mencionaron en su escrito que lo que hagan en el presente les traerá consecuencias en su futuro, denotando desarrollo en lo que respecta a las nociones de temporalidad, en cuanto a la comprensión de que las acciones del pasado impactan en el presente y en el futuro; reconocimiento de sí mismo como sujeto histórico valorando el conocimiento del pasado en el presente y planeando "acciones con responsabilidad social para la convivencia"; y la idea de que el presente es el espacio de construcción del mundo que sigue o dicho de otra manera, donde el presente es el pasado del futuro, y todos los individuos nos encontramos inmersos por lo que somos parcialmente responsables de la construcción del futuro.

Otro ejemplo es el del 11.7% del grupo que hizo referencia al tipo de sociedad que les tocó vivir plasmando peculiaridades actuales del tema desde su perspectiva, trastocando la noción de que las sociedades no son estáticas, sino mutables y, por tanto, cambian, se transforman, constante y permanentemente, mediante mecanismos intrínsecos a ellas e independientemente de la voluntad de los individuos que las conforman (Sánchez Quintanar, 2006), como se ejemplifica con el siguiente fragmento:

> "Como están ahora estos tiempos fumar marihuana es muy fácil, porque ahora se consigue muy fácil y con algunas amistades", "en la sociedad actual es muy común que los jóvenes lo hagan".

Por otro lado, es ineludible el hecho de que un 58.8% del grupo realizó un razonamiento desde una perspectiva diferente a la histórica, sus reflexiones trataron sobre el daño y los efectos que produce en la salud de las personas el consumo de la droga, es probable, que dichas consideraciones fueran resultado del tratamiento que se le ha dado hoy en día a esta temática.

Conclusiones

Este trabajo se constituyó como una propuesta experimental, por lo que se trató de seguir un método, sin embargo, fue objeto de múltiples variables internas y externas que pudieron afectar la obtención de resultados. Por ejemplo, la propuesta estuvo muy limitada en cuanto al tiempo que se tuvo para llevar a cabo las actividades, en ocasiones fue necesario trabajar en horas que no correspondían al espacio de la asignatura de Historia y dicho factor representaba una incomodidad e inconformidad lógica por parte de los alumnos, puesto que si bien es cierto que se efectuaron dentro del horario escolar establecido, también lo es que la disciplina y orden dentro de dicho plantel está por debajo del nivel esperado.

Durante el desarrollo de la secuencia la constante expectativa fue que si partíamos de una necesidad de aprendizaje de los alumnos, de acuerdo a su contexto social, cultural y económico, esto constituiría un elemento motivador para realizar el trabajo, es decir, que se trabajaría más por interés que por obligación académica, sin embargo, en una entrevista posterior, algunos alumnos comentaron que sí les interesaba conocer el tema, pero que la razón de su bajo rendimiento fue que no estaban acostumbrados a trabajar de esta manera en el aula, ni a realizar actividades difíciles o dinámicas que implicaran pensar demasiado.

Por tales argumentos, se estima que los jóvenes en cuestión se encontraban acostumbrados a una enseñanza basada en exposiciones informativas por parte del docente o de los mismos alumnos, y en raras ocasiones tenían que desarrollar los conceptos de cambio y permanencia, empatía, tiempo y espacio históricos. No obstante, el proceso investigativo y las fuentes primarias fueron bien recibidos por los estudiantes, puesto que las consideraban fuera de lo común y una mejor forma para comprender el tema en cuestión en razón de que lo volvía más interesante. De hecho, como parte del proceso investigativo, la búsqueda y clasificación de información en fuentes primarias o secundarias representa un elemento significativo para la construcción del aprendizaje; sin embargo, por cuestión de tiempo fue forzoso proporcionar a los alumnos las fuentes primarias.

En lo que respecta al proceso, uno de los puntos más importantes de reflexión que deja este trabajo, es la imperiosa necesidad de contextualizar

las fuentes primarias para poder acceder a un correcto análisis efectuado por los alumnos sobre las mismas y en consecuencia un mejor manejo de los conceptos de segundo orden. También es conveniente señalar que el formato en que se trabajaron las fuentes primarias no fue el de mejor calidad, factor que demeritó su tratamiento.

Respecto al fomento de la conciencia histórica, podemos mencionar que por lo menos un 15% de los alumnos alcanzó el objetivo de la propuesta y dicho resultado estuvo encaminado en todas las fases del proceso investigativo por el interés, la motivación y la firme creencia de que el trabajo realizado les traería un bien a futuro. Cabe preguntarse hasta qué punto los factores mencionados y otros tales como el incremento de la violencia en la entidad que se disparó en el tiempo de implementación de la propuesta afectaron la obtención de los resultados.

Recordemos que el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, propone construir las condiciones necesarias para que los jóvenes puedan generar posibles soluciones a los problemas de su entorno, para lo cual es necesario contar con las estrategias necesarias para motivar e interesar a los jóvenes hacia la reflexión histórica como una práctica de la función social de la Historia e inevitablemente relacionada con la formación ciudadana de los alumnos, ya que de lo contrario, sin el tratamiento del conocimiento histórico, desde una perspectiva crítica, les estamos negando a nuestros jóvenes la posibilidad de construir un mejor futuro, de conformar una sociedad realmente consciente de sus actos y decisiones, al comprender que este aprendizaje constituye una herramienta para juzgar, someter a discusión y proponer soluciones ante las condiciones adversas del paisaje social que les afecten en cualquier momento de sus vidas.

Es preciso reiterar que durante todo el proceso fue constante la motivación y el interés por conocer, debido al reconocimiento por parte de los alumnos de que aprender datos de memoria les sirve de poco en realidad, al intuir la existencia de una relación más profunda entre ellos mismos y la Historia, es posible asimilar que la Historia les sirve para intervenir en la construcción de un futuro mejor al hacer concientes las acciones que se realicen en el presente.

En general, en el grupo con el se trabajó se údo observar que al menos en potencia es posible concebir a la Historia como un factor valioso para explicar

los fenómenos que cambian las relaciones en la sociedad, que permite explicar la situación del mundo actual y la propia realidad de la vida de los jóvenes, así como, el valioso papel que juega en la preparación para intervenir de manera ética en el mundo en preparación de un mejor futuro, ya que al tomar conciencia de nosotros mismos, adquiriremos responsabilidad sobre los actos propios, y en consecuencia libertad de actuar, de tal forma que la comprensión histórica también se reflejará como un proceso liberador.

Referencias

Arteaga, B., y Camargo, S. (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria* [en línea], Consultada: 6 de junio de 2013, Arteaga, Belinda y Siddharta Camargo (2010). El programa de fundación de los archivos históricos de las escuelas normales de México. En memorias del IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía. México, Gobierno del Estado de México (en prensa) [en línea], Consultada: 21 de junio de 2013, http://www.academia.edu/8995476/La_organizaci%C3%B3n_de_los_archivos_h ist%C3%B3ricos_de_las_escuelas_Normales_de_M%C3%A9xico_y_el_aporte_de_su_contenido_a_la_historia_de_la_educaci%C3%B3n http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf

Camargo, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en el aula mediante el empleo de las fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (Tesis inédita en Maestría en Desarrollo Educativo), México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Fontana, J. (2009). ¿Para qué sirve la enseñanza de la historia? Texto inédito escrito ex profeso para la comunidad normalista para el aprendizaje de la Historia en México.

Lee, P., y Ashby, R. (2000).Progression in historical understanding among students ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas, & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 199 222). New York: New York University Press.

Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En SEP, 2011, *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica* [en línea], México: SEP. Consultada: 19 de junio de 2013, http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf

Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la Historia, Teoría y Praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM

Galván, Luz Elena (coord.) (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.

SEP (2011). *Programa de estudios 2011, Guía para el maestro. Educación básica, secundaria*. México: SEP.

Wiki. Una herramienta para la enseñanza de la Historia

Mariana HERNÁNDEZ NÁCAR
// Universidad Nacional Autónoma De México
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia

Mariana Hernández Nácar. Licenciada en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, agosto 2014. Actualmente estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Historia de la misma universidad. Temas de investigación: innovaciones tecnológicas en la en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y arte moderno mexicano del siglo XIX. Colaboraciones en proyectos editoriales. Participación y diseño de cursos de Arte mexicano en el siglo XIX en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Colaboración y diseño de blog para la MADEMS Historia. Profesora de las asignaturas Historia Universal y de México en el bachillerato. marianahnacar@gmail.com

Resumen // Damos cuenta aquí de una propuesta que se estructura a partir de una reflexión sobre la enseñanza de la Historia en México y las dificultades a las que se enfrentan los docentes día a día. Parte del valor que tiene la disciplina, el por qué se encuentra en los programas de estudio y su función como formadora de individuos dentro de una sociedad, con la concepción de la historia como una disciplina que estudia los hechos del pasado desde causalidad, buscando una explicación sobre su efecto en el presente, al mismo tiempo constituye una parte esencial en la vida del ser humano, ya que parte de la conciencia para reconocerse así mismo dentro de una sociedad y conocer el lugar que ocupa en ella.

El uso de los recursos tecnológicos sustenta esta propuesta, ya que son parte de la vida cotidiana, del contexto de los alumnos, y de su historia que los constituye como individuos, por ello es sumamente importante que se reconozcan. Además de que las tecnologías son herramientas que potencializan el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes y que han sido usadas en la enseñanza de la Historia con eficacia.

Palabras clave // Wiki, enseñanza, Historia, tecnología.

Introducción

El propósito de esta estrategia didáctica es que el alumno de educación media superior construya su conocimiento histórico a través del desarrollo de empatía histórica como un procedimiento especifico del método de investigación del historiador por medio del uso de una *wiki*.

Se estructura a partir de un análisis reflexivo sobre la función que tiene la enseñanza de la Historia y la necesidad de ser impartida como parte de una formación de conciencia, que considera a las metodologías que existen para mejorar y estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos como parte del desarrollo de habilidades la enriquezcan y la introducción de recursos tecnológicos a estos métodos de enseñanza.

La enseñanza constructivista de la Historia

La Historia como disciplina es parte del hombre, se estructura a partir construcción de la conciencia, estudia el pasado y lo organiza de forma sistemática y metódica para explicar el presente, y a partir de ello conocer las causas y consecuencias de los hechos que sucedieron.

"La historia es vital, se necesita para la construcción del ser humano. El Hombre tiene la capacidad de pensar sobre su propio ser," es lo que lo hace ser humano, reflexiona, se conoce, piensa y se analiza así mismo, es por ello que se crea históricamente al reconocerse dentro de una sociedad. "De igual forma el hombre, trasciende de sí mismo, se relaciona con otros, los reconoce y les da un valor en la realidad humana" (Sánchez Quintanar, 2000). Esto es muy importante, porque nos ayuda a entender claramente cuál es la función de la Historia en la vida cotidiana, que el estudio del pasado es algo olvidado y muerto, tiene una función práctica en la vida diaria.

La enseñanza de la Historia se edifica en la premisa de instruir a los estudiantes en la construcción de su propia conciencia histórica, de reconocerse como individuos dentro de una sociedad que tiene características específicas que la hacen distinta a otras, y esas diferencias son las que la hacen ser y la constituyen como única. Los alumnos al reconocer su lugar social, se

apropian de una postura que da sustento, al mismo tiempo que los hacer parte de la historia como agentes activos.

La enseñanza de las ciencias sociales y la Historia como actividad de pensamiento, se basa en la idea que se ha establecido sobre hacer que los estudiantes aprendan a pensar históricamente, es decir, que adquieran las destrezas cognitivas que los habiliten a comprender cómo es que se construye la historia, en relación con el método de investigación, crítica de fuentes e interpretación, al mismo tiempo que desarrollan hipótesis sobre causas y efectos de los acontecimientos del pasado (Carretero, 2009).

Para la construcción del conocimiento histórico en los estudiantes es necesario que el docente defina las categorías o habilidades con las que el alumno de bachillerato desarrollará el aprendizaje de la Historia, todas tienen una relación directa con el quehacer histórico y con el contexto social y educativo de los estudiantes, así como con las habilidades cognitivas que posee. Algunas de estas habilidades han sido estudiadas por distintos autores y las principales se refieren a desarrollar los conceptos como: tiempo histórico, uso de fuentes para obtener información histórica, razonamiento relativista, pensamiento crítico, causalidad histórica y empatía histórica.

Para esta estrategia didáctica se retoma el concepto de procedimiento específico "como propio de una disciplina, en donde se desarrollan habilidades desde un método particular" (Trepat, 1995:31), por ello se pretende desarrollar la empatía histórica, definida como "la capacidad o la disposición de comprender las acciones humanas en el pasado desde la perspectiva de los agentes propios del tiempo" (Trepat, 1995: 301) es una de las habilidades específicas desarrolladas en el método de investigación histórica, a través de esta el adolescente toma parte como investigador y tiene utilidad en la vida cotidiana de los alumnos al identificar y explicar los cambios y permanencias de los acontecimientos estudiados en el presente.

La empatía histórica está relacionada con entender a los hechos desde una perspectiva del pasado, para su construcción se establecen cinco niveles, el primero se refiere a la ausencia de empatía, es decir, que los hechos se juzgan desde el presente, se cree que los hombres del pasado son inferiores a los del presente. En el segundo se crean estereotipos generalizados, estableciendo diferencias entre el pasado y el presente haciendo evidente el comportamiento de los hombres del pasado. El tercero se refiere a la empatía

basada en la experiencia cotidiana, los alumnos entienden los acontecimientos desde su experiencia personal, se preguntan sí ellos habrían hecho lo mismo. En el cuarto nivel se reconoce que la gente del pasado no podía tener los mismos conocimientos. En el último nivel los alumnos contextualizan los hechos, distinguiendo que su punto de vista es distinto a los individuos del pasado (Díaz Barriga, 1998).

¿Por qué usar recursos tecnológicos en la enseñanza de la Historia?

Las tecnologías responden a las demandas sociales para satisfacer alguna necesidad desde la sustitución de un trabajo manual hasta el gusto y entretenimiento; su perfeccionamiento y evolución se desarrolla al mismo tiempo que la misma humanidad, por lo tanto, los seres humanos usamos los instrumentos tecnológicos como parte de la vida cotidiana, en algunas sociedades con mayor frecuencia que en otras, pero en ambas tiene un efecto evolutivo.

La educación como parte integral de la sociedad se ha transformado a lo largo del tiempo, ha modificado sus métodos de enseñanza y aprendizaje para resolver las exigencias del mundo. En las últimas décadas los sistemas educativos se han enfocado en la incorporación de las TIC´s en las estrategias de enseñanza, con la finalidad de explotar los recursos pedagógicos y optimizar los procesos educativos; a través de la incorporación de instrumentos tecnológicos usados en la vida diaria, su a buscado establecer una relación entre las herramientas tecnológicas usadas en el día a día y las dedicadas específicamente a la educación.

Por parte de los estudiantes el uso de las TIC´s responde a su forma de vida, en donde todo el tiempo están sumergidos en la aplicación de los recursos digitales para resolver sus actividades cotidianas, como oír música, realizar investigaciones, ver videos, o simple entretenimiento, por esa razón es que el uso de tecnologías estimula su empatía en el proceso de enseñanza, son elementos de su vida cotidiana y sobre todo son interactivos y estimulan una nueva forma de aprendizaje.

El uso de las TIC´s en las prácticas educativas han transformado los espacios tradicionales al incorporar recursos a las actividades de los profesores

y estudiantes y dan la posibilidad de comunicar, transformar, intercambiar y procesar la información que va generando, lo que hace que el aprendizaje se vuelva interactivo. De esta forma la construcción del conocimiento se estructura a partir de los conocimientos previos experienciales y significativos de los estudiantes, es compartido y transmitido para así construir nuevos aprendizajes que son aplicados en la vida cotidiana.

La enseñanza mediada por tecnología puede sustentarse en el constructivismo social, ya que los alumnos van construyendo su propio conocimiento al usar recursos digitales y retomar los previos y son transmitidos por medio de la socialización del mismo. De esta forma se incorporan medios y recursos digitales cotidianos que conforman la cultura de los alumnos al proceso de enseñanza-aprendizaje y adentran a los estudiantes a un sistema que les genera empatía.

El proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista, se establece a partir de la relación que se genera en la confrontación de los tres elementos del triángulo didáctico (Coll, 2004): el contenido, los profesores y los estudiantes. En sus actividades e interacciones es donde el uso de las TIC´s tiene un efecto de potencializar y favorecer el aprendizaje a través de la construcción del conocimiento sustentado en la apropiación, organización y representación de la información.

La efectividad de los usos pedagógicos de las TIC´s dependen de la naturaleza y las características de los recursos tecnológicos disponibles y del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, es decir, del diseño de las estrategias para el proceso mismo. A este desarrollo Coll (2004), lo denomina Diseño Tecnopedagógico, constituye un referente en la participación entre los estudiantes y profesores en el proceso formativo de la enseñanza-aprendizaje.

Los estudios acerca del uso de recursos y herramientas tecnológicas en la educación, y las investigaciones que existen sobre su perfeccionamiento para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje, son numerosos. Sin embargo, en el área humanística su uso no es tan frecuente como en otras disciplinas, y en parte se debe al rechazo de los docentes, ya que ven a las tecnologías como distractores para los estudiantes y no como un apoyo para potencializar el aprendizaje, pues regularmente la enseñanza de las humanidades se centra en la lectura de textos, memorización de datos,

ejercicios de redacción, etc., y en otras ocasiones la resistencia se debe a que los profesores no tienen los conocimientos para usar adecuadamente las tecnologías en sus clases. Por otro lado, la infraestructura de muchas escuelas en México imposibilita el uso de los recursos pues no se cuenta con computadoras e internet.

El uso de recursos en la enseñanza de la Historia pueden llegar a ser parte medular de la aplicación del método del historiador, al ser los medios por los cuales los alumnos desarrollaran las habilidades propias de la Historia. Por ello cada profesor puede elegir los recursos que considere pertinentes y eficientes para su práctica, estos pueden dividirse según su función (Carretero M. y Montanero M, 2008): aquellos basados en lo oral, lo escrito y los de carácter icónico. Los primeros promueven el pensamiento histórico por la comprensión del discurso informativo, hace énfasis en la relación entre ideas y argumentos y propicia en el estudiante el pensamiento crítico, a través de preguntas problemas, lectura y comprensión de textos, etc.

Los recursos de carácter icónico se subdividen en tres, los estáticos, los dinámicos y virtuales; los virtuales, son medios digitales o soportes multimedia que promueven el interés por medio de una identificación emocional, estos recursos pueden ser desde juegos hasta sitios web, este tipo de recursos son los que sostienen mi propuesta de enseñanza.

Se han realizado investigaciones en donde se demuestra que las tecnologías son recursos que apoyan y motivan el aprendizaje y la construcción del conocimiento histórico, pues son parte del lugar social de los alumnos, están presentes en la vida cotidiana y son indispensables para comunicación de la sociedad. Algunos de los estudios han intentado desarrollar habilidades específicas de la Historia a través de la aplicación del método de investigación histórica.

Un análisis sobre estas explicaciones fue realizado por Moreno Castañeda (2010) en la Universidad de Guadalajara. En él se resalta la importancia y significado que han adquirido las tecnologías en la enseñanza, pero sobre todo sus aportaciones para la Historia, al ser parte de la sociedad (Moreno, 2005, p. 23).

Otros dos estudios fueron presentados en el Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia en el 2013[1], de ambos sobresale que fueron efectivos y lograron sus objetivos, acercar a los alumnos a través del uso de recursos tecnológicos a la construcción del conocimiento histórico y al método de investigación histórica.

¿Por qué emplear el recurso *Wiki?*

La *wiki* es una aplicación informática web y a la que se accede con cualquier navegador y se caracteriza por permitir a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes sin necesitar ningún tipo de conocimiento en programación (Lamb, 2004). Las *wiki*s son un espacio global de información interconectado. El término proviene del hawaiano "*wikiwiki*" que significa rápido; surgió en 1995 bajo la idea de Ward Cunninghan que buscaba construir un sitio web en el que los usuarios pudieran editar su contenido de una forma simple, bajo un diseño minimalista e intuitivo. La *wiki* más conocida y más usada en internet en las últimas décadas ha sido la enciclopedia *Wikipedia.*

Según Brian Lamb (2004) los principios fundamentales que definen a una *wiki* son que cualquiera pueda editar cualquier cosa, son rápidas en el proceso de leer y editar, todos los artículos de las *wiki*s tienen la posibilidad de ser editados y en la mayoría de los casos no se necesita software o permisos para hacerlo.

El uso educativo de las *wiki*s se ha extendido en las últimas décadas incorporándose como herramientas en el diseño didáctico que da estructura al proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por tecnología; por ello pueden ser vistas como una tecnología "ruputrista"[2] (Adell, 2006) frente a la estructura unidireccional de la mayoría de las aplicaciones web, ya que otor-

[1] Una investigación fue realizada por Peralta Santiago y Gutiérrez García en la Escuela Nacional Preparatoria, el tema central fue el uso de blogs para la enseñanza de la Historia en el programa de Historia de México en para el tema *Conflicto México – Texas* 1836. La segunda investigación fue presentada por Roger Solis Nicot el eje central fue el uso de Moodle para la enseñanza de la Historia en la Preparatoria de la Universidad Iberoamericana en el 2011.

[2] Adell J. (2006) *Wikis en educación*. Universitat Jaume I. p. 4

ga derechos iguales a todos los participantes, su éxito se basa en la actividad colectiva de reflexión, comunicación y auto organización de la comunidad.

Alguna de las características educativas que ofrece el uso de las *wiki*s según Adell (2006), son: es espacio de comunicación de la clase, espacio de colaboración de la clase puede construir una base de conocimientos, para realizar y presentar tareas, un portafolio electrónico; por su facilidad y flexibilidad en la creación y edición de un texto la *wiki* es un archivo de textos en proceso de elaboración, que alberga materiales en proceso de escritura, una *wiki* puede ser un espacio para los proyectos en grupo una herramienta ideal para alojar y publicar proyectos de trabajos finales de los estudiantes, que pueden ser comentados por todos los estudiantes para fomentar el análisis y crítica del trabajo entre pares.

Para la enseñanza de la Historia se han realizado diversas investigaciones sobre el uso efectivo de las *wiki*s para el aprendizaje de la disciplina y demuestran efectos positivos de la relación que existe entre las tecnologías y la enseñanza de las humanidades, al mismo tiempo que proponen diversas estrategias didácticas.

Como parte de estas investigaciones, se realizó un estudió en Grecia en él se centró en la enseñanza de la Historia Antigua a través del uso de la *wiki* (Kafka, 2012). Los alumnos de secundaria realizaban una investigación en la que hacían uso de la plataforma para construir su pensamiento crítico, el objetivo principal consistió en que los estudiantes entendieran su pasado al comprender su presente y la construcción del mundo en el presente.

En el sur de California (Cabiness, Donovan y Green, 2013) se usó una *wiki* como herramientas que apoyan el desarrollo de las habilidades del "historiador", con el trabajo cooperativo y las experiencias cotidianas al relacionar hechos cotidianos con los acontecimientos históricos.

Propuesta didáctica

Esta propuesta se basa en la construcción de una *wiki* enfocada en el aprendizaje cooperativo con la implementación de la estrategia por grupos formales (Johnson y Johnson, 1985). Se desarrolló en el curso de Historia de Universal Moderna y Contemporánea II impartida en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Tiene como eje principal para el aprendizaje la colaboración y ayuda de cada uno de los alumnos a través de la retroalimentación de los trabajos presentados por los estudiantes; la construcción del conocimiento histórico a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como el desarrollo de empatía histórica; el desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo y sociabilización del conocimiento histórico, a través de un recurso *wiki*.

Las sesiones se realizarón de forma presencial y en línea. Las presenciales se dividieron en dos partes: la primera se dedicó a realizar ejercicios diseñados por el docente sobre los temas establecidos en el programa con la intención de desarrollar empatía histórica como procedimiento; y en la segunda se monitoreó la construcción de un proyecto elegido por los alumnos, mismo que podrá ser un video o entrevista simulada a algún personaje del pasado. Los progresos de trabajo evaluaron, según los lineamientos establecidos por el docente antes de iniciar la confección del proyecto. En la última sesión los alumnos expusieron sus proyectos. Las sesiones en línea se fueron delimitando según las necesidades de los alumnos y se mantuvo comunicación constante con los equipos.

Las fases que integran está secuencia son tres:

Apertura. Evaluación previa	Desarrollo. Proceso de Enseñanza	Cierre. Evaluación final
Esta fase se desarrolló en la primera y segunda sesión con la aplicación de evaluación diagnóstica para tener una primera aproximación a los conocimientos previos de los alumnos acerca de los contenidos conceptuales; procedimentales sobre empatía histórica a través de la evaluación de fuentes y el uso de recursos digitales como apoyo educativo. La finalidad de esta fase fue establecer un punto de partida para el desarrollo de las actividades, explicar los objetivos de la secuencia didáctica para evaluar y conocer los logros obtenidos y aprendizajes alcanzados por los estudiantes.	Las actividades para esta fase se desarrollaron de la tercera a la sexta sesión. Con la finalidad de construir un proyecto a partir del trabajo cooperativo de los estudiantes por medio del uso de un entorno *wiki* como recurso tecnológico, al mismo tiempo que se desarrollará la empatía como procedimiento específico de la Historia y como parte del método de investigación del historiador.	El cierre de la secuencia didáctica, se aplicó en las dos últimas sesiones. En la séptima sesión los alumnos respondieron un cuestionario de contenidos declarativos, para evaluar sus avances y logros durante la aplicación de la secuencia. Los estudiantes explicaron las dificultades que se presentaron a lo largo de las actividades por medio de un video o audio. En la octava sesión se presentaron los proyectos, cada uno de los equipos comentó las presentaciones y en conjunto se realizaron las conclusiones de la secuencia, con la finalidad de observar los avances y logros de los estudiantes. También respondieron un cuestionario final sobre el uso de la *wiki* en la clase de Historia. La finalidad de esta fase fue evaluar los avances y aprendizajes de los alumnos bajo una rúbrica con la que se evaluó el desarrollo de empatía histórica y una lista de cotejo para la evaluación de los proyectos. (Quinquer, 2004)

Contexto de aplicación: Colegio de Ciencias y Humanidades. Plantel Sur. Segundo semestre.

Asignatura: Historia Universal Moderna y Contemporánea II

Unidad II: Crisis del capitalismo entre guerras y la construcción del socialismo en un solo país (1917 – 1945).

Materias antecedentes: Historia Universal Moderna y Contemporánea I.

Duración: Para la aplicación de las actividades se destinarán 16 horas, establecidas en el programa, que corresponde a 8 clases frente a grupo o tres semanas de trabajo, con clases de dos horas. De manera paralela y como apoyo se trabajará en un entorno virtual wiki.

Sujetos: 46 estudiantes aproximadamente de 15 a 18 años.

La estrategia didáctica se realizará con estudiantes de segundo semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, de entre 15 y 18 años. Con un nivel socioeconómico de bajo a medio, según las encuestas realizadas por la UNAM en el plantel, la mayoría de ellos provenientes de la zona metropolitana sur y oriente de la Ciudad de México. La institución centra sus programas en el constructivismo y se basa en la filosofía aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, con la finalidad de desarrollar alumnos críticos.

Objetivo general: El alumno construirá la explicación de un hecho histórico a partir de la comprensión de las acciones de los sujetos del pasado dentro del contexto del hecho para así construir su propia postura desde el presente.

El método

Que se pretende utilizar para la intervención es la formación de grupos formales de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999), en los que los estudiantes trabajaron juntos durante cinco semanas con objetivos comunes. La técnica de aprendizaje cooperativo fue por grupos de investigación, en donde los equipos eligieron un proyecto en el que usaron el método de investigación histórica para la su construcción.

Las actividades fueron enfocadas en el contraste entre el pasado y el presente usando dilemas empáticos (Trepat, 1995) analizados a través de

fuentes primarias y secundarias para comprender y desarrollar una explicación sobre los acontecimientos del pasado que hoy nos parecen absurdos, pero tienen sentido en su contexto y justificación. Estos dilemas parten de identificar los elementos culturales, sociales, políticos y económicos que afectan y explican el hecho estudiado, al mismo tiempo que el alumno constituye su interpretación del acontecimiento desde el presente, pero se sitúa en el pasado para construir su explicación.

El proyecto se elaboró a través de una *wiki* para la construcción el conocimiento histórico, la plataforma empleada fue *wikispaces,* por las herramientas educativas que ofrece. De igual forma se utilizarón fuentes documentales, vídeos, audios, diarios y revistas e imágenes. Todos los recursos se encontrarán en línea.

Desarrollo de actividades

- Formación de equipos según los gustos y aptitudes de los estudiantes. Los alumnos se entrevistarán para conocerse e identificar sus gustos y afinidades.
- Los alumnos fueron introducidos al uso de la *wiki*, se les informó acerca del uso de las fuentes de información, entregas y avances, se expusieron los objetivos, y el diseño y planificación de la propuesta de enseñanza; así como los tiempos que se trabajaron en el aula y el tiempo propuesto para el trabajo en línea y la participación en los comentarios. El docente señaló que todos los proyectos tendrán que ser alojados en la *wiki* y comentados por todos sus compañeros.
- Posteriormente en equipo, comenzó al definir qué tema van a elegir y qué proyecto presentaron, definieron sus tiempos, funciones de cada integrante y establecieron su metodología de trabajo, e informaron al docente en un reporte de trabajo. En el sitio web se encontraban fuentes, recursos para cada tema y software libre para la elaboración de algunos materiales; así como proyectos sugeridos.
- Los alumnos trabajaron sobre su proyecto en los tiempos establecidos por ellos; en cada sesión en el aula, entregaron al docente un informe sobre sus avances, este les resolvía sus dudas y daba

asesorías a cada equipo, a manera de monitorear los progresos y ayudar a coordinar el trabajo, teniendo en cuenta el uso de fuentes y análisis de las mismas.

- La presentación al grupo de cada proyecto, fue descriptiva, clara e interesante. Al finalizar los proyectos se alojaron en la *wiki* se cada equipo comentó los trabajos de sus compañeros.

Participación de los alumnos

- Las actividades señaladas anteriormente desarrollaron aprendizaje cooperativo entre los estudiantes al mismo tiempo que se creó una interacción entre aprendices y aprendices y el conocimiento que construyeron.
- La *wiki* tuvo la función de potencializar los aprendizajes a través de su uso y de las actividades en colaboración que se realizaran. Al mismo tiempo que introdujo a los estudiantes al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de la Historia.

Evaluación

Los proyectos construidos por los alumnos serán evaluados bajo una rúbrica, que consideró como elemento más importante el desarrollo del procedimiento de empatía histórica, los aspectos considerados fueron: lectura atenta es punto de partida para que los alumnos delimitaran el tiempo y espacio en que se desarrolló el hecho que pretendían estudiar y a partir de ello identificar las acciones de los personajes; la evaluación de fuentes para relacionar los elementos culturales y sociales para explicar el hecho; contextualizar al comparar las explicaciones del acontecimiento y las decisiones de los personajes y su tiempo; finalmente en la explicación se distinguieron las posturas de los sujetos del pasado, para la creación de las propias posturas de los alumnos sobre al acontecimiento. El procedimiento se desarrollará de forma progresiva, la explicación construida sustentará los proyectos de los estudiantes.

Resultados de la aplicación de la estrategia didáctica

El efecto que tuvo el uso de la wiki en el aprendizaje de los alumnos puede observar a través de las respuestas al cuestionario final acerca del uso de la wiki en donde describen sus experiencias positivas y negativas, y su evaluación en la experiencia al utilizar una wiki, mencionan que el poder trabajar desde cualquier lugar con conexión a internet les gustó y propició que las actividades se realizaran completas sin necesidad de desplazarse por la ciudad, por el contrario lo que menos les gustó fueron las herramientas para la edición de información, aunque la interfaz de la wiki es simple e intuitiva los alumnos preferían que tuviera más herramientas, esto puede solucionarse utilizando otros servidor o plataforma como Moodle.

Sobre los contenidos declarativos se pude concluir que los alumnos en el cuestionario final hicieron una reflexión para complejizar su concepto Historia, asimismo respondieron que la Historia sirve para "comprender los hechos del pasado y entender el presente, así como para aprender de los errores del pasado"; sus respuestas sobre para qué sirve la Historia fueron más argumentadas a diferencia del cuestionario inicial donde describían la función de la Historia como un cúmulo de acontecimientos que habría que memorizar.

Por otro lado mostraron deficiencias para conceptualizar qué es una fuente histórica, mucho se debe a qué en el desarrollo de la estrategia didáctica no se aclaró o explicó detalladamente, situación que hay considerar para futuras aplicaciones. Sobre cómo explicar un hecho desde el presente los alumnos hicieron descripciones más complejas y claras que el cuestionario diagnóstico. Lo que hace evidente los efectos positivos de las actividades realizadas y construyeron conceptualizaciones que no se habían solidificado anteriormente.

El 43% de los alumnos alcanzó el objetivo de la estrategia didáctica al construir su propia explicación y postura de un hecho histórico a partir de la comprensión de las acciones de los sujetos del pasado identificando elementos del contexto social y cultural en que sucedieron, a través de valorar e interpretar fuentes históricas. Esto se considera a partir de la realización del ejercicio final sobre el desarrollo de empatía histórica que consistió en la construcción de dos relatos tratando de reconstruir el contexto social y

cultural en el que se encontraban los personajes, para ello el docente proporcionó a los alumnos fuentes primarias que debían leer, valorar e interpretar; algunos alumnos tomaron elementos de sus conocimientos previos y de la interpretación de las fuentes históricas que leyeron.

Se presentaron cuatro proyectos que fueron evaluados bajo una rúbrica con la finalidad de conocer el grado y la forma en la que los alumnos desarrollaron empatía histórica. Dos alcanzaron un nivel intermedio que se refiere a que comprendieron el contexto el acontecimiento, identificaron las acciones de los personajes, pero no explicaron las intenciones o motivaciones de los personajes, evaluaron fuentes sin retoman elementos culturales y sociales de las fuentes históricas en la construcción de su explicación, por ello no alcanzan a construir su propia postura sobre el acontecimiento elegido. Los otros dos equipos lograron un nivel avanzado en el que alcanzaron el objetivo de esta propuesta didáctica, es decir construyeron su propia explicación y postura sobre el acontecimiento elegido, para ello investigaron, evaluaron e interpretaron fuentes históricas y retomaron los elementos culturales y sociales, considerando y comparando su posición desde el presente.

Conclusiones

Esta estrategia didáctica se diseñó y aplicó con la finalidad de que los alumnos de bachillerato construyeran su conocimiento histórico a través del desarrollo del procedimiento de empatía histórica, usando como recurso tecnológico una *wiki*, después de analizar los resultados se observa que el propósito se cumplió casi con el 50% de los alumnos, para llegar a ese resultado fue necesario el apoyo de la institución en la que se aplicó, así como su infraestructura del CCH que cuenta con una sala de computó con internet en la que impartieron varias sesiones y de la disposición de trabajo de los alumnos. Sin embargo, uno de los puntos a mejorar en la estrategia es la definición y uso de fuentes históricas, pues no se enfatizó en el ello y algunos alumnos no alcanzaron a entender la metodología para la construcción de su proyecto debido a esa situación.

Referencias

Adell J. (2006) *Wikis en educación*. Universitat Jaume I. http://www.uch.edu.ar/Imagenes/contenidos/Adell_Wikis_MEC.pdf Consultado 19 de Marzo de 2016

Altanopoulou, P., Tselios, N., Katsanos, C., Georgoutsou, M., y Panagiotaki, M. A. (2015). "Wiki-Mediated Activities in Higher Education: Evidence-Based Analysis of Learning Effectiveness Across Three Studies". *Educational Technology & Society*, 18 (4). P. 511–522.

Anónimo, Informe de gestión directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2015). UNAM. México. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_CCH_2015.pdf Consultado 5 de noviembre 2016.

Anónimo, Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades pdf. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf Consultado 28 de mayo 2016

Bruns, A. y Humphreys, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project.* Paper proposal for the OLT 2005 Conference: "Beyond Delivery", Brisbane,Queensland, Australia, September 2005). http://snurb.info/files/Wikis%20in%20Teaching%20and%20Assessment.pdf Consultado 23 de marzo de 2016

Cabiness, C., Donovan, L., Green, T. (2013) "Integrating Wikis in the Support and Practice of Historical Analysis Skills". *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, v57 n6. Nov 2013. P. 38-48

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación.* Buenos Aires. Paídos.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales*. Madrid- Argentina. Universidad Autónoma de Madrid- Universidad de Extremadura.

Castells, M. (1999). *Sociedad virtual*. Vol. 1. México. Siglo XIX.

Coll César (2004). *Psicología de la educación y prácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista*. Sinéctica 25. 1-24.

Coll, C. Solé, I. (2005), *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En Coll, C., Palacios, J.,

De Certeau, Michel. (1985). *La escritura de la historia.* México, Universidad Iberoamericana.

De Marcos, L. Garcia-Lopez, E., Garcia-Cabot, A. (2015). "On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking". *Computers and Education*, Volume 95. P. 99-1

Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En. Rodrigo, M. J., Arnay, J: (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. España. Paidós pp. 15-34.

Díaz Barriga, F. (1998) Una aportación a la didáctica de la Historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato en *Perfiles Educativos*. Octubre-diciembre. UNAM-CESU. Núm. 82.

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 5, No. 2.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía" en *Infancia y Aprendizaje*. No 34. Pp. 1-21

Eggen. P., Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México. Fondo de Cultura Económica.

Gaceta UNAM, 1971, 1º de febrero

García, H. M. (2011) *Análisis de la construcción de la causalidad histórica: desarrollo de una secuencia didáctica con estudiantes de psicología educativa*. Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.

García-Martín, J. y García-Sanchéz J. (2015). "Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: revisión de estudios internacionales (2010-2013)". *Estudios sobre educación*. Vol. 29. p. 103-122.

Grant, L. (2006) *Using wikis in school: a Case Strudy*. Futurelab. 2006.

Hernández, G. (2006). *Mirandas constructivistas en la psicología de la educación*. México, Paidós.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México, Paidós.

Hervás, A., RM., Miralles, M. P. (2006) "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educar en el 200*.

Johnson, D. W., R. Johnson y K. Smith (1991): Active Learning: Cooperation in the College Classmom , Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Johnson, R. y D. W Johnson (1985): Warm-ups, Grouping Strategies, and Group Activities, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

Kafka. Varvakeio. (2012) *Use Of Wiki In Teaching Ancient World History Class: A Case Study*. Experimental Institution Greece. https://library.iated.org/view/KAFKA2012USE

Lamb, B. (2004). *Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not*. EDUCAUSE, September/October 2004 Volume 39, Number 5. http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf Consultado 25 de marzo de 2016

Maloy, Michelle Poirier, Hilary K. Smith, and Sharon A. (2010) *The Making of A History Standards Wiki: Covering, Uncovering, and Discovering Curriculum Frameworks Using a Highly Interactive Technology*. University of Massachusetts Amherst. http://www.jstor.org/stable/25799397?seq=1#page_scan_tab_contents

McKerlich, Anderson, Riis y Eastman. (2011). "Student Perceptions of Teaching Presence, Social Presence and Cognitive Presence in a Virtual World". MERLOT *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 7, No. 3, September 2011

Mendoza López, P. (2006) "Lineamientos de diseño de información para el desarrollo de sitios educativos en Internet" tesis para obtener el grado de licenciada en Diseño de Información, Puebla, Universidad de las Américas Puebla. México.

Monerero, C. (2005). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar competencias básicas" en Internet y competencias básicas. *Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender.* Barcelona. Grao.

Montanero, M. Lucero, M. Méndez, J.M. (2008) Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales en *Revista española de pedagogía*. Año LXVI. Núm. 239. Enero-abril. Pp. 27-48.

Monte-Sano, C., De La Paz, S., Felton, M. y Wineburg, S., (2014). Reading, thinking and writing about history. Teaching Argument Writing to

Diverse Learners in the Common Core Classroom Grades 6-12. California. Teachers College Press and National Writing Project.

Moreno, M. (2005). "Aprender Historia en ambientes virtuales". En *Tejuelo*. N° 9. México. Universidad de Guadalajara.

Ortiz, M., y Ferreira, A. (2014). "Proposing a wiki-based technique for collaborative essay writing". *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2). P. 185-198.

Parker K., Chao J. (2007). *Wiki as a teaching tool.* Interdisciplinary Journal af Knowledge and learning objects. Vol 3. http://wikieducator.org/images/5/58/Wikiasateachingtool.pdf Consultado 26 de marzo de 2016

Peralta S. G. y Gutiérrez G. C. A. (2013). "Las TIC y la didáctica interactuada en el estudio de la guerra México-Texas. Blogs y Plataforma Virtual. Una propuesta para la promoción de habilidades cognitivas en los estudiantes de bachillerato". En *Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*. *Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad. Memoria*. Universidad Autónoma de Querétaro. México.

Pérez, F. (2006) *El uso de las wikis* Escuela abierta núm. 9. Sevilla, España. P. 127-144.

Prats, J. (2001) Dificultades para la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria en *Enseñar historia: Notas para una práctica renovadora*. Mérida. España. Junta de Extremadura.

Programa de estudio Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. (2016). Colegio de Ciencias y Humanidades. México. UNAM. http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/HISTORIAUNIVERSAL_I_II.pdf Consultado 24 de septiembre 2016.

Quinquer, D. (2004). La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales en Benejam, P y Pages, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.* Barcelona. Horsori. pp. 123-149.

Rodríguez, A. y Ventura, R. (2006) Conocimiento histórico para los jóvenes una reflexión en *La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia.

Roger Solis Nicot Yves Bernardo. (2013). "Y tú ¿Te atreves? El uso de las plataformas tecnológicas para la docencia de la historia en la educación media superior" en *Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Memorias* Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Filosofía. México.

Sáiz, J. (2013) Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO en *Clío*, 39.

Sánchez, Q. A. (2006) Reflexiones sobre la historia que se enseña en *La formación de la conciencia histórica*. México. Academia Mexicana de la Historia.

Serrano, J.M., Pons, R.M. (2011). *El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 13. No 1.

Trepat, C. (1995). Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona. Graó.

Trepat, C. y Torruela, M. (2007). "La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales.* N° 21. P. 3-13.

El tiempo histórico: una propuesta para su enseñanza en la escuela secundaria

Claudia VICTORIA BARÓN
Itzel Donají ARMENTA REYES
// Universidad Nacional Autónoma de México

Claudia Victoria Barón. Maestra en Historiografía de México por la Universidad Autónoma Metropolitana. En 2013 recibió la Mención Académica por la tesis titulada. *La historia y el civismo en la construcción de la patria. Un libro de texto único y gratuito.* En 2015 obtuvo una beca para cursar una estancia en la Universidad Autónoma de Barcelona para trabajar temas sobre pensamiento histórico. Actualmente, cursa el doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, imparte la cátedra de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y es profesora de la asignatura de Historia II en una secundaria pública. persefone002@hotmail.com

Itzel Donají Armenta Reyes. Estudiante de la licenciatura en historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de interés son la teoría de la historia, el siglo XX, la nueva historia política y el periodismo. Se desempeña

como locutora del programa de radio en línea Nuestra Escena Radio transmitido a través de FARO Indios Verdes, Secretaría de Cultura, CDMX y como corresponsal de prensa del mismo. armentadonaji@gmail.com

Resumen // El presente trabajo tiene como objetivo mostrar una propuesta para enseñar el tiempo histórico a jóvenes que cursan el tercer año de secundaria, para ello, se recurrió a la investigación-acción, a través de la cual se desarrolló y aplicó un instrumento que toma como base los contenidos establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que se enuncian en el *Plan de estudios 2011.* Dicho instrumento contiene los tres tiempos históricos: pasado, presente y futuro, los cuales se representan a través de la organización social. Por una parte, los resultados nos develarán cómo perciben los jóvenes la organización social en el presente y en el futuro; por otra, este ejercicio servirá para conectar las temporalidades y mostrar a los estudiantes que la historia no es ajena al presente y al futuro, por el contario, podemos observar las continuidades y los cambios, conceptos básicos para el estudio de la historia.
Palabras claves // secundaria, tiempo histórico, imaginación, investigación-acción

En los tiempos modernos, los historiadores
sólo se han quedado con las acciones de los difuntos;
su campo se ha reducido a lo histórico humano muerto.
Luis González

Introducción

Hace casi diez años, allá por el 2008, dos de los más importantes teóricos de la pedagogía contemporánea, problematizaban acerca de las dificultades en que la historia y con ello "la enseñanza del tiempo histórico se enfrenta(n) en la actualidad con cambios significativos en las representaciones de la temporalidad, así como también a transformaciones en las formas de interpretación de la historia" (Pagés y Santisteban, 2008, p. 95). Sin embargo, en la práctica tenemos que, para el caso de la realidad mexicana, la enseñanza de la Historia no sólo parece haberse rezagado, sino que a todas luces se muestra visiblemente estancada desde al menos la última mitad del siglo pasado. Para confirmar esto, basta con responder una simple pregunta, ¿a mí cómo me enseñaron Historia? No es extraño encontrar que el común denominador entre sus respuestas sea el obligado resumen de un apartado del libro de texto, copiar y memorizar nombres y fechas del pizarrón, o en el mejor de los casos, el uso de líneas del tiempo.

Si hipotéticamente nos propusiésemos, ya sea movidos por un trabajo de investigación, ya sea por curiosidad, acercarnos a un (in)determinado número de personas y preguntarles, ¿a usted cómo le enseñaron Historia? Nos sorprenderíamos al oír que las respuestas son aterradoramente similares. Y digo aterradoramente porque es frecuente que adjetivos como "aburrida" e "inútil", términos como "memorización" y "cronología", y frases como "la historia sólo es aprenderse datos y datos", acompañen las respuestas de nuestra pregunta. Esto puede ser atribuido a distintos factores, pero debido a la brevedad de la que disponemos hemos decidido apuntar sólo dos de ellos; a saber, el profesor y el método.

El primero de ellos-el profesor-, no cabe duda de que es figura determinante a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, y como tal, debe asumirse como lo que es, un formador de colectividades. Con esto

queremos decir que los encargados del aula, lo son también de la transmisión y reproducción de sistemas de valores socioculturales específicos, que, al ser impuestos por el proyecto educativo según el gobierno en turno, su fin ulterior se traduce casi siempre en formar y expresar identidad "nacional". Joan Pagés y Antoni Santisteban nos dicen que:

> La conciencia histórica es fundamental en la educación de la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia [espacio-]temporal, [que] se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro. No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro [...] La conciencia histórica nos ayuda a plantear el debate sobre cómo son los cimientos o cómo deberían ser, sobre los cuales estamos construyendo o hemos de construir el edificio de la convivencia democrática (Pagès y Santisteban, 2008, p. 99.)

Así, para que el profesor pueda hacer frente a los retos que supone la enseñanza de la Historia, debe en un primer momento, detenerse y autoreflexionar sobre su función y condición social hasta volverse consciente de la importancia de la misión que ha adquirido voluntariamente y, por extensión, pensar qué tipo de Historia quiere o pretende enseñar, y sobre todo, cómo piensa hacerlo. Esto último, nos lleva al segundo factor: el método. Apelando a nuestra pregunta rectora, no es difícil imaginar el común escenario de una clase de Historia cualquiera, y es aquí donde el dilema central aparece.

En repetidas ocasiones, aunque el educador cuente con una sobredosis de vocación, su trabajo se verá mermado mientras no tenga los elementos didácticos suficientes para una correcta transmisión del conocimiento histórico. Cuando analizamos a detalle de los motivos por los cuales la gente siente o sintió aversión hacia sus clases de Historia, se puede inferir que la monotonía y el modelo de educación tradicional-monologal (Barreiro, 1997, p.8) son una constante en el aula[1]. Para combatir esta realidad, "es necesario

[1] En este punto seguimos a Gabriela Viard cuando afirma que: "Al igual que en otras áreas del currículum para la educación básica, el contenido que se ofrece a los escolares en esta materia se plantea como un cúmulo de información transmitida por el maestro, que se imparte como un todo acabado y que resulta alejada por completo de la experiencia específica y vivencial de los educandos". (Viard, 1993, p. 225.)

promover propuestas alternativas a la linealidad temporal que vayan más allá del estudio de la cronología o la periodización", etc. (Pagès y Santisteban, 2008, p. 96) Al detenernos en señalar esto, hacemos explícita la necesidad de una continua y perpetua innovación en los métodos y prácticas de enseñanza de la Historia y con ello, de la(s) temporalidad(es) histórica(s).

Con esto no queremos decir que debe desecharse el trabajo y las reflexiones elaboradas previamente; más bien, abogamos por la revisión, actualización y adecuación constante, de las técnicas de enseñanza vigentes y pasadas. Por ejemplo, "el método retrospectivo, el enfoque diacrónico, la interpretación de la contemporaneidad o la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico"(Pagès y Santisteban, 2008, p. 96), son perspectivas alternativas que han contribuido a la configuración de nuevas perspectivas en la construcción del conocimiento histórico; sin embargo, para que éstas puedan contribuir a la solución de los problemas educativos actuales, se vuelve imperiosa su adecuación con respecto de la realidad material en que están inmersas.

Esto que podemos denominar como 'innovación pedagógica', sólo será posible en la medida "que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación" (Barreiro, 1997, p.9). Por tal motivo, sugerimos en el presente proyecto, que una manera en que puede llevarse a cabo la iniciación de los educandos en la toma de conciencia histórico-temporal, comience con un ejercicio de "imaginación histórica[2]", en el que se permita a los adolescentes visualizar mediante el ejercicio de su propia subjetividad –entendida como capacidad crítica-, la pre y la configuración de posibles escenarios históricos, pasados, presentes y futuros.

Es en este marco de reflexión donde nos insertamos y ubicamos al presente experimento educativo; ya que, "con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo, de la temporalidad humana, del cambio y conti-

[2] Véase, "¡Qué aridez de imaginación pedagógica! Pensar la escuela más allá de lo (im)posible", en *Childhood Philosophy,* Vol. 13, No. 26, 2017, págs. 105-108. En línea, última consulta el 6 de junio de 2017, en: file:///C:/Users/USUARAY_07/Downloads/DialnetQueAridezDeImaginacionPedagogicaPensarLaEscuelaMas-5804090.pdf , en él, se aborda la imaginación como la facultad de producir representaciones más allá de lo dado.

nuidad, de la gestión del tiempo o de la construcción del futuro", (Pagès y Santisteban, 2008, p. 115.) etc. Con ello, indicamos el carácter experimental de nuestra propuesta y asumimos que los conceptos mencionados líneas arriba son sólo algunos, de entre los muchos que se pueden utilizar. Es decir, más allá de querer establecer un modelo pedagógico acabado que busque dar solución al problema de la enseñanza de la historia, y con ello del tiempo histórico; hacemos patente el deseo de contribuir a la reflexión educativa, esperando que los vacíos de información aquí contenidos sirvan de inspiración y sean superados con nuevas y mejores reflexiones.

Marco teórico

No es objeto del presente trabajo el justificar la importancia de la dimensión temporal como uno de los elementos fundamentales del conocimiento humano, sino más bien el de establecer por qué es vital y necesaria su introducción teórico-práctica en el ámbito de la educación básica, de forma específica en nivel secundaria. Es, a partir de aquí, donde reconocemos que la texto tiene una base correlativa entre crítica epistemológica y reflexión ética, esto como resultado de un tipo de pensamiento dirigido a intentar hacer frente a los retos de una enseñanza de la Historia ocurrida en este siglo: el polémico siglo XXI.

Con respecto del aprendizaje de la Historia y de los tiempos históricos, muchas veces se hace hincapié en lo difícil que resulta la aprehensión de estos conocimientos por parte de los alumnos; sin embargo, esto tiene relación con que la enseñanza de la materia ha descansado casi exclusivamente sobre el plano de la abstracción conceptual, dejando de lado todo vínculo del adolescente con sus propias vivencias y conocimientos experienciales. Personajes como Pablo Antonio Torres Bravo, nos dicen que estudios actuales "muestran con claridad que el pasado es una dimensión social y física del ambiente de los alumnos con el que interactúan desde su nacimiento[3]." (Torres Bravo, 2001, p. 56). Por tanto, *el tiempo* debe entenderse como una manera

[3] Además, afirma que: "Los niños están acostumbrados a buscar causas y efectos en los cambios, a interpretarlos en función de sus conocimientos y a inferir consecuencias, y éste es un campo que debe ser explotado educativamente." (Torres Bravo, 2001, p. 56)

de estar, de aprehender y de construir el mundo; y no ya, únicamente como referencia abstracta de la sucesión líneal y progresiva de acontecimientos.

Pero, ¿qué es el tiempo, o mejor dicho, qué significado adquiere el concepto tiempo cuando se menciona que es una manera de estar en el mundo y, además, de construirlo? Aquí, nos atrevemos a decir que el tiempo es una manera en que establecemos relación con el mundo, con nuestro entorno, con nuestra sociedad. Es el eje a partir del cual el ser humano construye realidad y establece relaciones sociales, políticas, económicas, históricas, etc. De la misma manera en que el calendario es una manera de ordenar, medir y determinar el tiempo de vida de las sociedades y lo que sucede en su interior; la idea escatológica de tiempo que tenían las personas en la Edad Media, e incluso la misma designación del término Edad Media, son una forma en la que el ser humano establece y organiza la vida social, o interpreta formas de vida sociales pasadas como en el caso del término Edad Media. Es decir, la manera en que las sociedades entienden, se apropian y construyen el concepto tiempo, es esencialmente histórica.

Si aún se sienten escépticos, es necesario echar una mirada a nuestro alrededor y preguntar, ¿cómo vivimos y experimentamos desde las sociedades actuales, sociedades de consumo, el tiempo social, que no es otra cosa que como diría Joan Pagès, "el tiempo del pasado, del presente y del futuro de las sociedades", es decir, tiempo histórico en potencia? Cabe destacar que "las ideas actuales sobre el tiempo están muy relacionadas con el concepto de cambio acelerado". Para Bauman: 'En la sociedad de consumo', el tiempo no es cíclico ni lineal, como en otras sociedades conocidas de la historia moderna o premoderna. Es, al contrario, un tiempo 'puntillista', desintegrado en un cúmulo de fragmentos diversos". (Pagès y Santisteban, 2008, p. 96). Si alguien no encuentra el paralelo de esto con el fenómeno de las redes sociales, basta con recurrir a un burdo pero ilustrativo ejemplo: incluso cuando las grandes cadenas comerciales llevan a cabo ventas de saldos y rebajas con el fin de temporada, están apropiándose y representando una idea particular del tiempo, construyendo realidad. Están gestionando desde el proceso de acumulación y reproducción del capital, el tiempo de ocio de una sociedad, hasta el ciclo de compras y gastos de una familia.

Este hecho, seamos conscientes o no, afecta nuestra comprensión de la temporalidad humana, llegando a abarcar diversos ámbitos como el de

la educación en general, y con ello, también, los modelos de enseñanza de la Historia, etc. Si bien el procedimiento del niño con respecto al manejo y la aprehensión de la temporalidad es, la mayoría de las veces, un proceso inconsciente; nosotros, estudiosos, profesores y demás personas comprometidas y dedicadas profesionalmete a la enseñanza de la Historia, estamos obligados a manejar distintos ejes y temáticas conceptuales. En esta línea, Torres Bravo nos recuerda que:

> La aproximación a distintas mentalidades y formas de entender la temporalidad suponen un descentramiento de [las] propias vivencias y sociedad, lo que facilita la discusión y especulación sobre diferentes formas de pensar, vivir y sentir, otras culturas, tiempos, espacios, y, por tanto, son un elemento de educación para la tolerancia. A partir de esos considerandos se puede inferir que el trabajo con conceptos temporales e históricos no sólo es apropiado para niños y adolescentes, es esencial, ya que les permite establecer relaciones a diversas escalas (entre sus vivencias y las de su familia, entre las de la escuela y su comunidad, entre la de su entorno y la de su país y el mundo) entre el presente y el pasado (Torres Bravo, 2001, p., 58).

Lo que estos principios persiguen es hacer de la enseñanza de la Historia y del tiempo histórico, un instrumento para formar el pensamiento crítico y creativo. "Crítico para realizar valorizaciones del pasado, comparaciones y relaciones con el presente. Creativo, para imaginar futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales" (Pagès y Santisteban, 2008, p.101). Fomentar una educación crítica y creativa, que facilite al niño y al adolescente la capacidad de pensar por medio del desarrollo del sentido del tiempo y del tiempo histórico, sólo puede dar como fruto, "el desarrollo de una persona más consciente de su situación relativa en el tiempo, y por tanto más preparada para la construcción del futuro" (Torres Bravo, 2001, p.281). Desafortunadamente, la enunciación de principios u objetivos no es suficiente, hay que desarrollar procedimientos de enseñanza que permitan la progresiva toma de conciencia del niño y adolescente de las vivencias y conocimiento temporales; en este punto, se hace evidente la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. ¿Pero cómo introducir al adolescente en el pensamiento del tiempo histórico?

Desde nuestra perspectiva, no hay una respuesta correcta, sino varias posibles alternativas. Una, sería la de poner en práctica *actividades relacionadas* con el tiempo y el tiempo histórico, que no es otra cosa que implementar el uso de técnicas que fusionen la abstracción y la praxis. En este sentido, la nuestra, en un primer paso, está dirigida a poner en marcha la maquinaria mental del alumnado a través de un ejercicio de la imaginación histórico-temporal, en donde el bagaje cultural, las experiencias propias y las referencias personales, le permitan establecer vínculos entre distintas etapas y procesos históricos, "se trata de procurar en él, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración de su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia". (Paulo Freire, op. cit. pág. 14) Para luego, complementar el tratamiento y la crítica de los acontecimientos, con las aportaciones que el profesor debe hacer a la clase y que además, considere adecuadas para los adolescentes.

A propósito de tiempo histórico, retomamos aquí las palabras de Sidney Hook cuando describe la idea de conciencia temporal de John Dewey, para quien "el pasado constituía algo que había que usar aquí y ahora, y no tanto una tradición de la que hubiera que disfrutar; el futuro algo que había que crear, y el presente un desafío para la creación y la construcción de nuevas realidades". (Sidney Hook, 2000, p. 33) Con esto queremos decir que la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, más que reducirse a repetir a los alumnos lo que fue, debe posibilitar el pensamiento de lo que pudo, puede y podrá ser; y por tanto, vale echar mano de cuantos recursos lo permitan, por ejemplo, de la imaginación histórica.

Campo de trabajo

Para desarrollar la presente investigación se hizo uso de la investigación-acción, que como señala Bausela Herreras:

La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero

lo fundamental en la investigación-acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas (Bausela Herreras, s.f.).

Uno de los problemas que hemos identificado en la práctica docente es la complejidad para enseñar y aprender el tiempo histórico; por tal motivo, recurrimos a la investigación-acción para reflexionar sobre cómo transmitir dicho concepto a jóvenes de educación secundaria.

Para ello, aplicamos un instrumento en una escuela secundaria de la Ciudad de México,[4] relacionado con la configuración de tiempo histórico, mediante la introducción de un ejercicio de imaginación histórica, el cual abarcó tres dimensiones: pasado, presente y futuro. Participaron tres grupos del turno matutino de tercer grado, los alumnos tienen entre catorce y quince años. Del primer grupo, fueron quince mujeres y trece hombres, dando un total de veintiocho alumnos; del segundo grupo, participaron dieciséis mujeres y catorce hombres, sumando un total de treinta estudiantes, y finalmente, en el tercer grupo fueron dieciséis mujeres y diez hombres, dando un total de veintiséis alumnos. Por lo tanto, nuestra muestra es de ochenta y cuatro estudiantes.

El instrumento que se aplicó tuvo como base los contenidos del *Plan de estudios 2011*. Recordemos que la asignatura de Historia I, que corresponde a Historia Universal, se desarrolla en segundo grado; mientras que Historia II en donde se revisan temas de historia de México se estudia en tercer grado, a cada materia se le destinan cuatro horas a la semana.

El tema "Desigualdad social y distribución de la población" que corresponde al *Bloque III titulado Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910),* fue el que se eligió para elaborar el instrumento. Dicho instrumento tuvo por finalidad investigar cómo los alumnos en secundaria representan y perciben el presente y el futuro de la organización social en México. Para ello se desarrolló en tres fases el ejercicio: primero, se les presentó una pirámide de la organización social en Nueva España, la cual se

[4] Se preserva el anonimato de los participantes, en este trabajo sólo se hace alusión a datos generales de los alumnos y no se brindan más detalles del centro educativo como ubicación, nombre o alguna referencia.

jerarquiza de la siguiente forma: españoles peninsulares, criollos, mestizos, indígenas, negros y castas, cada uno de los grupos tiene sus características peculiares. En la segunda fase, se les pidió a los alumnos que representaran y describieran la organización social como la perciben actualmente, y, en la tercera fase, se les solicitó que representaran y describieran cómo piensan que será la organización social en cien años (anexo 1), en esta última fase se recurrió a la imaginación histórica, habilidad necesaria para formar el pensamiento histórico. La imaginación se utilizó en dos direcciones: hacia el pasado y hacia el futuro; la primera, para reconstruir y contextualizar la sociedad durante la época virreinal, y la segunda, para construir una sociedad mexicana proyectada al futuro.

La imaginación histórica es una habilidad necesaria para comprender los procesos históricos, no se debe confundir la imaginación con la fantasía, esta última descrita por la Real Academia Española como: “Facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales o aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento”, por lo tanto, simplemente, el ejercicio está en imaginar en cómo sucedieron los hechos, pero sin distorsionar los sucesos. Por ello, debemos señalar que el término imaginación que relacionamos con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, “no se refiere a los sentimientos de fantasía de la gente sobre el pasado (pura imaginación), sino a una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas” (Santisteban, 2010, p. 46). Asimismo, consideramos que la imaginación proporciona a la historia herramientas valiosas para reconfigurar el pasado, darle sentido y comprenderlo, además permite desarrollar la creatividad, la empatía, la comprensión, contextualizar, y a decir de Santisteban (2010, p.46-48), elaborar un juicio moral.

De acuerdo a lo anterior, el profesor de historia en educación secundaria necesita de las habilidades narrativas para establecer un contexto histórico y conocer las causas que propiciaron los procesos históricos, estas delimitantes ayudarán a los alumnos a no confundir datos, no generar anacronismos, no salirse de contexto o exagerar detalles, lo que nos conduciría a la simple fantasía.

De la misma manera, el profesor debe hacerse consiente de la herramienta que le brinda la imaginación histórica para generar empatía entre sus alumnos, a decir de Lee:

> La empatía en la historia es mucho más similar a un logro: es saber lo que alguien (o un grupo) creía, valoraba, sentía y quería obtener. Es estar en posición de contemplar (no necesariamente de compartir) estas creencias y de considerar el impacto de estas emociones (y no necesariamente sentirlas). De esta manera, la empatía se relaciona estrechamente con la comprensión (1994, p. 7).

Sin embargo, debemos señalar que la empatía no debe caer en la banalidad, es decir, los monumentos, documentos, testimonios, etc., no solo son objetos del pasado, sino por el contrario "son huellas del pasado", que le dan significado a la historia de la humanidad y simbolizan momentos tangenciales en la historia.

En resumen, la empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro de comprender la realidad su postura y sus opiniones libres de prejuicios. Por otro lado, es importante señalar que los recursos didácticos (filmes, fotografías, pinturas, etc.) que se utilizan en la enseñanza de la Historia para imaginar y recrear los contextos no deben caer en una mera "espectacularización del sufrimiento" (Cuesta, 2005, p. 157) para lograr la empatía con los hechos del pasado, ya que se perdería la verdadera esencia de las causas que motivaron los procesos históricos.

Por su parte, si la imaginación es proyectada al futuro, debemos aclarar que existen distintos tipos de futuro como lo señala Carles Anguera Cerarols:

> Tenemos diferentes tipos de futuro, divididos en dos bloques según sus características. Por un lado, tenemos la propuesta de Von Weizsäcker (1970), en función de su lejanía en el tiempo cuando los pensamos: a) el cercano, que determina las acciones inminentes; b) el futuro mediato, que comprende los siguientes 20-30 años del individuo; y, c) el futuro lejano, de medio siglo en adelante. En el otro bloque encontramos los tipos de futuro en función de su viabilidad de realización. Estos fueron propuestos por Slaughter (1988) y son uno de los aspectos más trabajados en la educación para el futuro: a) los futuros posibles, que pueden ser todos los que podamos imaginar; b) los futuros probables, basados en pronósticos y tendencias lógicas; y, c) los futuros deseables, estos son que deseamos o esperamos conseguir (Anguera, 2014, p. 1).

Para efectos de esta investigación hacemos uso del futuro lejano, pues pedimos a los jóvenes que imaginaran la sociedad mexicana en cien años.

Análisis de los resultados

Después de aplicar el instrumento se llevó a cabo el análisis de los resultados, primero de forma cualitativa y después de forma cuantitativa. Se procedió a contabilizar las menciones que hicieron los alumnos respecto a cómo veían la organización social en la actualidad, por que encontramos que la clase media que para los alumnos representa el pueblo tuvo setenta y cinco menciones, es decir, es el grupo que identifican más los alumnos; le sigue la clase política que son los senadores y diputados con sesenta y nueve menciones; enseguida está la clase alta, representada por los empresarios y familias ricas, con cincuenta y ocho menciones; después, aparece la clase baja que los alumnos la identifican con los pobres, la cual tiene cincuenta y seis menciones; le sigue la figura del presidente con cincuenta y cuatro menciones, después aparece la élite intelectual con diecisiete menciones; enseguida los indígenas con trece menciones; después los empleados y obreros con doce menciones; enseguida aparecen los narcotraficantes con cinco menciones; después los militares con cuatro menciones; la inversión de Estados Unidos y la influencia de las figuras del espectáculo tienen tres menciones, respectivamente, y finalmente, la Iglesia y los desempleados aparecen con una mención cada uno.

Cabe mencionar que cuando los alumnos hicieron alusión a los pobres consideraron que éstos no ganan más de un dólar al día, es interesante preguntarnos ¿por qué los alumnos están refiriéndose al dólar como la moneda de medida para los ingresos? También es interesante observar cómo algunos alumnos piensan en los narcotraficantes como figuras de poder en el presente.

Asimismo, los alumnos señalaron constantemente que la clase baja que representan los pobres, junto con la clase media, se refiere al pueblo; es el sector que sufre los abusos de la clase alta, ésta se relaciona con la corrupción, el dinero, los privilegios y que sólo un pequeño sector puede acceder a esta clase. Por otra parte, existe una nula presencia de la clase intelectual,

asimismo, es vagamente reconocida la figura de los militares, mientras que los narcotraficantes están presentes en algunos discursos de los alumnos.

Mientras que, para la fase del futuro, los resultados nos permitieron elaborar dos categorías: los sectores que tendrán el poder y los sectores que no tendrán injerencia en él. Éstos son los resultados, para la primera categoría nos encontramos que la clase alta o "gente rica" son los que tendrán el poder con veintiséis menciones; le siguen los políticos y el presidente con veinte menciones cada uno; después encontramos a los empresarios con catorce menciones; enseguida aparece el pueblo con once menciones; le sigue una monarquía con nueve menciones; después aparecen los narcotraficantes y Estados Unidos con cuatro menciones; le sigue la Iglesia y los robots con dos menciones, y finalmente, la gente del medio de los espectáculos, los empleados, los pobres, los indígenas y los militares aparecen con una mención.

Para la segunda categoría, los sectores que no tendrán injerencia en el poder son los pobres con treinta menciones, después la clase media con veinte, le sigue el pueblo con diecisiete menciones, a continuación, los empleados con seis menciones, después aparece la clase intelectual, los robots, los indigentes, los indígenas y los empresarios con tres menciones, enseguida está el presidente, el gobierno, los ciudadanos con dos menciones y finalmente los empresarios con una mención. Cabe mencionar que hubo una mención para la anarquía y tres para un apocalipsis y no hubo ninguna mención para los campesinos, ¿este sector desaparecerá en el futuro?

Como podemos observar, la clase baja, es decir los pobres, son el sector más mencionado por los alumnos y quienes los caracterizan con falta de recursos suficientes para vivir y un salario digno, además no tendrá participación en el poder, en cambio la clase alta, es decir, los "ricos" como señalan los estudiantes, son los que tiene recursos económicos e injerencia en el poder. A partir de estos resultados, podemos señalar que la organización social durante la Nueva España estuvo representada por una pirámide social, la cual también fue una constante representación que hicieron los alumnos en el presente y en el futuro, en la punta de la pirámide aparecen los "ricos" y en la base la gente pobre y sin empleo. Es interesante mencionar que algunos alumnos mencionan a los narcotraficantes como una figura central que ejercerá el poder.

Entonces cabría preguntarnos qué ha cambiado y que ha permanecido en la organización social, de aquella sociedad novohispana, cómo es percibida ahora, cómo se imagina en un futuro, quiénes tendrán participación en el poder, quiénes tendrán recursos económicos, quienes serán los desempleados, cuál será el estrato social más abundante.

Conclusiones

Es necesario repensar varios factores después de esta breve investigación, primero, observar la formación profesional del profesorado para comprender cómo entiende la enseñanza de la historia y que función le está dando a dicha materia frente a los alumnos. Segundo, transformar el método, las estrategias y las prácticas, a través de las cuales se desarrolla la asignatura de historia en secundaria, para pasar de un monólogo al diálogo, la reflexión y la crítica, esta transformación, puede en gran medida ayudar a que los alumnos cambien su percepción sobre dicha asignatura. Tercero, el cambio en el método para la enseñanza-aprendizaje de la historia debe estar encaminado a quitarle el sentido abstracto a la historia, esto significa que debe estar relacionada con el presente y el futuro del educando para que no perciban a la asignatura inconexa, ajena y lejana a ellos. Cuarto, es necesario continuar con las investigaciones en el aula de clases para trabajar sobre realidades concretas y conocer las problemáticas a las cuales se enfrenta la enseñanza de la historia y proponer soluciones específicas. Quinto, el tema que se trató en esta texto fue el tiempo histórico, binomio complejo que necesita de ejercicios que conecten al alumno con su pasado, presente y futuro.

Bibliografía

Ayala Rubio, S. (1995). *La enseñanza de las ciencias sociales: un estudio desde el aula*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Anguera Cerarols, C. (2014). “Educar para el futuro en la educación secundaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(10), pp. 67-86.

Barreiro, Julio, "Educación y concienciación", introducción a la obra de Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores. 1997.

Bausela Herreras, E. *La docencia a través de la investigación-acción*. Recuperado de rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Cuesta, R. (2005). Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica. En Leoné, S. y F. Mendiola (coords.) *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona. Universidad Pública de Navarra.

Hook, S. (2000). John Dewey: *Semblanza intelectual*, intr. de Richard Rorty, trad. de Luis Arenas, Barcelona: Paidós.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2008). "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". En Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas*. Neuquén, Argentina: EDUCO-Editorial de la Universidad Nacional de Comahue.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M., P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (114-130). Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.

Sotelo, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: UNAM-UPN.

Torres Bravo, P. A. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Viard, G. (1993). "Puntos de partida para un replanteo de la enseñanza de la historia en el nivel básico". En Taboada, E. et al., *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias histórico sociales*, 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Estados de conocimiento, Cuaderno No. 12, México: Editorial del Magisterio Benito Juárez.

Lee, P. (1994). "La imaginación histórica. Recuperado" de http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/memoria/memoria17/imaginacion.pdf, consultado el 6 de febrero de 2017.

Los dispositivos móviles y la infografía como recurso didáctico en la práctica del DFI

Mayrem PÉREZ TAPIA
// Escuela Normal Superior del Estado de Puebla

Mayrem Pérez Tapia. Docente en formación inicial con especialidad en historia de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, docente de apoyo en la escuela secundaria general "Juan Crisóstomo Bonilla" anexa al "Benemérito Instituto Normal del Estado", durante dos ciclos escolares, cubriendo la asignatura de Historia universal durante el primer ciclo y Formación Cívica y ética durante el ciclo siguiente, docente de apoyo en la secundaria general "Flores Magón" durante el ciclo escolar 2015- 2016, cubriendo la materia de asignatura estatal, durante aproximadamente 8 meses y participante del Programa de Atención Inclusiva 2016 (PAI) de la Secretaria de Educación Pública (SEP). Actualmente me encuentro cursando 6° semestre de la licenciatura ya antes mencionada y aun como docente de apoyo en el "Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla" en la secundaria matutina. may260596gmail.com; mitas6@hotmail.com

Resumen // La importancia de los recursos didácticos dentro de la práctica docente es de vital importancia para la enseñanza y aprendizaje. En esta investigación se especifica en el uso de la infografía como medio didáctico y tecnológico aplicado en dispositivos móviles para lograr una mejora en la enseñanza-aprendizaje. Es un proyecto de innovación, dinámico y accesible a diversos contextos de la zona urbana y en algunos contextos rurales, tiene como características principales ser fácil de manipular para los estudiantes y moldeable para todo tipo de contenidos, este proyecto de investigación está basado en los conocimientos Históricos, para combatir las problemáticas de aprendizaje que hay en esta materia, como el pensamiento crítico y reflexivo, la retención y manejo de información histórica.
Palabras clave // Recurso didáctico, infografía, enseñanza- aprendizaje

Introducción

Durante la formación docente, la práctica escolar es uno de los elementos prioritarios para lograr un desarrollo profesional adecuado, en primera instancia es el acercamiento al aula lo que logra la experiencia y mejora continua en las habilidades como docentes, el aula representa el área de trabajo para todos los docentes, de ahí deriva la enorme importancia que requiere la experiencia en las aulas escolares para los docentes en formación inicial, es gracias a ella que podemos desarrollar las habilidades requeridas para la vida profesional, experimentar las problemáticas y realidades que se viven en la institución escolar y en aula con los estudiantes, sus habilidades, formas de aprendizaje y de trabajo y mediante el análisis y observación de nuestro actuar en la práctica profesional desarrollar estrategias y métodos que sean adaptables al aula y a las formas de aprender de los estudiantes. (Consuelo Vélaz de Medrano, Denise Vaillant 2008)

Durante mi trayecto como docente en formación inicial de manera personal me he dado a la tarea de llevar la **práctica docente** de manera continua en una institución secundaria con el fin de un crecimiento profesional, de poder aplicar lo aprendido como estudiante de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla, así que de manera continua experimento metodologías y estrategias aprendidas, en el aula de la escuela secundaria en la asignatura de Historia que es mi especialidad como estudiante, todos los días son un reto, un desafío de prueba y error cuestionándome: ¿Qué estrategias y habilidades conseguirán que los estudiantes aprendan, comprendan y se apasionen por la historia? ¿Qué método va a ayudarme a que los estudiantes sientan un gusto por la historia y aprendan a ser críticos con ella?; y mediante observación y práctica me he percatado que los recursos didácticos son muy importantes para la enseñanza de los contenidos, son esas estrategias las que logran que el alumno no solo se interese, sino también que ame la materia. Hoy por mi corta experiencia sé que para muchos estudiantes de la escuela secundaria la Historia es un asignatura aburrida, tediosa y muy difícil, poco útil para su vida, pero me atrevo a decir que son los recursos didácticos los que pueden cambiar esa realidad, son el elemento que logra el aprendizaje.

Desarrollo

Esta investigación inició con la experiencia que he tenido en el campo de observación y práctica docente obtenida gracias a mi inmersión como docente de apoyo en la institución secundaria general Benemérito Instituto Normal del Estado "Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE) en ella he tenido oportunidad de encontrarme al frente del grupo de manera constante en la materia de Historia Universal, Historia de México y Formación Cívica y Ética por 2 años aproximadamente. Durante este tiempo he podido estudiar las estrategias y habilidades de enseñanza, el actuar docente, cuestiones de gestión y administración pero especialmente la práctica de la enseñanza en el aula, las formas de aprendizaje y enseñanza.

En la materia se ubicó mi mayor interés, no solo por ser la materia de mi especialidad sino también porque he podido experimentar en las aulas de esta y otras instituciones un rezago de aprendizaje sobre esta materia a lo que yo le atribuyo una falta total de interés, los alumnos consideran que aprender Historia es: "aburrido y tedioso" "de poca importancia y sin sentido porque son sucesos que ya pasaron", estas respuestas aunadas a dificultades que suelen tener como: retención de sucesos históricos y la ubicación de los mismos en tiempo y espacio, forman parte de algunas de las problemáticas más grandes que hay en esta materia, cuando se les habla en clase de un acontecimiento histórico y de otro consiguiente, causante o relacionado con este, ignoran esa relación o causa, no pueden ubicar que suceden en el mismo tiempo, no consideran una conexión.

Siento de manera personal que la Historia puede compararse con la conexión neurológica de nuestro cerebro: ninguna neurona se encuentra apartada o independiente de otra, van unidas entre sí, se otorgan información para lograr su funcionamiento, así los sucesos históricos son como una neurona que para tener razón de ser debe unirse a otro acontecimiento histórico y es así como debe enseñarse historia uniendo, relacionando sucesos, para así no memorizar sino comprender la historia.

Cuando observo las clases de Historia no es comprensión de la Historia lo que se encuentra en los alumnos: los estudiantes se encuentran estáticos, pasivos en el aula: dentro de las clases los docentes realizan diversas actividades, escriben mapas en el pizarrón, dictan y leen del libro de texto,

explican la clase de manera oral, pero los estudiantes verdaderamente ¿escuchan la clase? ¿Su concentración y atención está en el aula?, al observar la dinámica en el aula podemos ver que los estudiantes miran al docente, algunos dibujan en la libreta, se entretienen con los celulares o realizan otra cosa y pareciera que no han puesto atención a nada de la clase pero al preguntar: ¿Qué han visto durante la clase? Los alumnos son capaces de decir todo lo que han visto en la clase, incluso de expresar su opinión, otros al preguntarles después de que han leído un texto no entendieron absolutamente nada. A lo que quiero llegar con todos estos ejemplos de lo presenciado en mis observaciones y en mi propia práctica, es que realmente como docentes no conocemos cuáles son las formas de aprender de nuestros estudiantes, que existe una barrera entre las formas de enseñar y las formas de aprender; cada una de las clases son diferentes y diversas las estrategias y habilidades que el docente emplea, pero siempre van acompañadas de un recurso didáctico, generado para ser un apoyo a la enseñanza y también como producto de aprendizaje.

Por la dualidad que tiene el recurso didáctico en enseñanza y aprendizaje, es también importante complementarlo como estrategia de aprendizaje, para ello debo definir ¿Qué es un recurso didáctico? ¿A qué se le llama recurso didáctico? ¿Cómo se utiliza? Y ¿Qué tipos existen?:

El proceso de enseñanza implica tres factores importantes: el profesor, el alumno y el objeto de conocimiento, bajo este supuesto hasta hace poco tiempo se pensaba que el profesor era la fuente de conocimiento y el alumno un simple receptor del mismo; sin embargo, en el presente siglo se ve al profesor como un facilitador o mediador que busca, más allá de la enseñanza, generar un aprendizaje significativo en los alumnos, convirtiéndolos en aprendices independientes y autorregulados y siempre tratando que descubran por distintos medios el aprendizaje. (Bolaños 2015)

A partir de esta definición se puede entender al proceso enseñanza aprendizaje como un proceso de interacción e intercambio que se genera en el ámbito educativo que se realiza de manera intencional y en el cuál se organizan estrategias a fin de llegar a un aprendizaje. Es por esto que se debe ver al aprendizaje como el elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de éste, el alumno debe ser capaz de establecer relaciones propias entre lo que está aprendiendo y lo que ya sabía. (Bolaños 2015)

No obstante, la enseñanza siempre puede entenderse en relación con el aprendizaje, ya que es un proceso vinculado. El aprendizaje según Sáenz Barrio, citado por Alcoy: “es una actividad cuya eficacia no se da de modo natural, sino que es el resultado de la aplicación de una serie de capacidades, estrategias cognitivas y habilidades por parte de los estudiantes y la utilización de métodos, técnicas y recursos de presentación del contenido de aprendizaje por parte del profesor”. (Alcoy, 1997)

De acuerdo con Meneses (2007, p.42)) El aprendizaje se ve facilitado por los diferentes medios utilizados como instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad. Se debe entender a la enseñanza-aprendizaje como un proceso dinámico en el que interviene, sobre todo, la voluntad del estudiante que indudablemente deberá ser guiado por un buen docente; además, el mismo estudiante tiene que responsabilizarse de su aprendizaje, para conseguir en ellos un buen aprendizaje se les debe plantear alternativas en las que de forma personal tengan que utilizar diferentes estrategias para realizar la búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos y que permitan solucionar problemas reales, tomar decisiones y trabajar de forma reflexiva, analítica y colaborativa.

Según Arends (2007, p.26) Para el siglo XX el rol del profesor adquirió otra dimensión ya que la población estudiantil creció y sus necesidades de instrucción también. Durante este siglo ya se esperaba que el profesor se capacitara en la materia que enseñaba y que conociera algo sobre pedagogía. En este periodo también se logró un progreso en el desarrollo curricular de las materias importantes como: lectura, matemáticas, ciencias sociales y naturales y en la compresión del desarrollo y potencial humano sobre la manera en que ocurre el aprendizaje.

Por otro lado, de acuerdo con Torrego (2006, p.5) Para el siglo XXI la tarea del profesorado trasciende de cuestiones estrictamente técnicas, ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado exactamente. El profesorado constituye el sector especializado de la comunidad educativa y actúa en 3 campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo.

Por lo que como DFI (Docente en Formación Inicial) me veo en la necesidad de ser facilitadora del conocimiento significativo tratando de convertir mi práctica en condiciones reales

El Facilitador del aprendizaje lleva la dirección de los procesos de enseñanza pretende transferirle la responsabilidad y el protagonismo del aprendizaje al propio alumno. Será responsabilidad del profesor hacerse cargo del aprendizaje del alumno a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza. (Bolaños 2015) Por lo que como docentes tenemos la responsabilidad de proporcionar a los alumnos herramientas, orientaciones para lograr un desarrollo integral para lograr que los estudiantes aprendan a aprender.

Orientador y gestor de la convivencia. En este punto se destaca el papel formativo del profesor. La tarea de un profesor adquiere mayor relevancia y se completa cuando realiza tareas de orientación del alumnado, siendo la finalidad de ésta contribuir a su desarrollo integral de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

En el intento de la aplicación de estrategia que me permitan motivar a mis alumnos para logra un aprendizaje significativo a través de la TIC (tecnologías de la información y la comunicación) las cuales me sirvieron sirven para facilitar a la información en cualquier formato de manera fácil y rápida; (Garia 2012). Desde el punto de vista teórico las TIC en forma general se pueden clasificar de las tecnologías de la información y comunicación en redes, terminales y servicios que ofrecen, redes, terminales y de servicio de la TIC:

- Redes: la telefonía fija, la banda ancha, la telefonía móvil, las redes de televisión o las redes en el hogar son algunas de las redes de TIC.
- Terminales: existen varios dispositivos o terminales que forman parte de las TIC. Estos son el ordenador, el navegador de Internet, los sistemas operativos para ordenadores, los teléfonos móviles, los televisores, los reproductores portátiles de audio y video o las consolas de juego.
- Servicios en las TIC: las TIC ofrecen varios servicios a los consumidores. Los más importantes son el correo electrónico, la búsqueda de información, la banca online, el audio y música, la televisión y el cine, el comercio electrónico, e-administración y e-gobierno, la e-sanidad, la educación, los videojuegos y los servicios móviles. En los últimos años han aparecido más servicios como los Peer to Peer

> (P2P), los blogs o las comunidades virtuales y escuelas de negocio que se especializan en impartir su formación. (Garia 2012)

Esta experiencia me llevo a realizar a la utilización de la TIC a través del aprendizaje visual utilizando la infografía como recurso didáctico tanto para dar clase como las que los alumnos reafirmaran el conocimiento ya que una infografía es una forma visual de ofrecer información con una presentación esquemática que resume datos y los explica a través de viñetas y gráficos sencillos de asimilar. Suele tener forma vertical (Begoña 2014).

Tomando en cuenta lo anterior podemos definir que la infografía está clasificada como una de las características de la y las imágenes (Pozo 2006) TIC y que en mi experiencia se ocupó como una herramienta didáctica que encuadra en la teoría cognitiva del aprendizaje y que como propuesta para mejorar el aprendizaje de la Historia esa representación visual. La cuál es definida por Johnson – Laird que propone los medios mentales como constructo representacional. Pero para el existen tres tipos de representaciones mentales que explican las maneras en las que las personas razonan, hacen inferencias comprenden lo que los otros hablan y entienden del mundo las cuales son representaciones m proposicionales, los modelos mentales. Para definir infografías mencionaremos a Mervini (2005) el cual define la infografía como una combinación de elementos visuales al cual aporta un despliegue grafico al sintetizar una lectura es decir que se considera una estrategia visual que faculta la comprensión del tema.

Existe diferentes tipas de infografía, pero la que nosotros utilizamos es la didáctica la cual obedece a un aprendizaje que se basa en el desarrollo de un proyecto educativo relacionado a los contenidos abordados en el proceso de formación que se desemboca en la elaboración de la infografía realizada por estudiantes como producto de aprendizaje. Al elaborar una infografía los estudiantes generan una reflexión tanto sobre sus conocimientos sus aprendizajes, se expresan visualmente a la vez desarrollan habilidades de análisis, síntesis y organización de la información, además el trabajo en equipo. (Schrock´s 2014)

La infografía digital nació para darle un cambio a la presentación de información; es decir la forma de mostrar los contenidos basándose y aprovechándose de la integración de elementos gráficos, y dinámicos que esta

debe tener para que el lector pueda interactuar con ella, sin dejar a un lado el soporte tipográfico y sonoro; pero muchas veces también con el aporte de herramientas informáticas y programación. (Macias 2007)

Para lograr la integración dela infografía digital definamos primeramente lo que es el aprendizaje Significativo es un proceso en el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del aprender de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo sino con aspectos relevantes presente en la misma, que reciben el nombre de subsumido res o ideas de anclaje (Ausubel 1976).

Aplicación del proyecto infografía

Bajo la influencia de este proyecto los alumnos se enfrentaron a una experiencia nueva de aprendizaje mucho más dinámica y visualmente atractiva y muy accesible de trabajar en el aula además de que apoyo el uso de las TICS en los dispositivos móviles, de acuerdo a las características que examine durante el periodo de trabajo con este grupo me pude percatar que son estudiantes de un aprendizaje mayormente visual y kinestésico lo que a su vez me permitió observar ciertas problemáticas que tienen los estudiante como: la dificultad de atención y comprensión de forma auditiva, la hiperactividad, y la atención dispersa o distracción, actividades como el dictado, la escritura y escuchar la clase de manera expositiva as como la elaboración de cuestionarios y la lectura son actividades que son disfuncionales realizar en el grupo.

Durante mi practica elabore diversas actividades como crucigramas, mapas geográficos análisis de imágenes, mapas conceptuales, carteles infografías collage galerías etc. que me permitieron tener una mejoría en los resultados de desempeño de mi parte, como por parte de los estudiantes, me daba cuenta que la realización de estas actividades complementaban aún más el tema enriqueciéndolo con información más específica y la reacción de los estudiantes era muy buena, participaban más, existía mucho mayor atención y comprensión si podían observar lo que pasaba de acuerdo al tema y el manejo de información fue más significativo me pude percatar en el caso de actividades como mapas conceptuales y cuadros sinópticos les

era mucho más fácil entender la información si primero yo lo realizaba, necesitaban mirarlo en el pizarrón, incluso lo entendían más si era organizado por colores y con conectores y palabras clave para poder después copiarlo en su libreta o realizar uno nuevo basado en el modelo, lo mismo sucedía con los mapas geográficos a pesar de tenerlo en su libro era más fácil que realizaran el mapa si llevaba uno en rota folio, realizar actividades como carteles infografías en papel cartulina, rompecabezas y galerías era excelente ya que debido a sus característica de hiperactividad para ellos era muy entretenido realizarlas en el aula aún más que como tarea escolar ya que llevaban el material necesario y lo realizaban de acuerdo a sus diversas características, se sentían con libertad de explayarse y se mantenían entretenidos aprendiendo al termino de las actividades podían hablar acerca de su trabajo de ¿Cómo lo realizaron? ¿Cuáles eran sus características? ¿Qué información contenía? Y sus compañeros colaboraban con su participación y realizaban preguntas incluso sin pedirlo, en el caso del análisis de imágenes y galerías los estudiantes no solo tenían que mencionar la información también tenía que mencionar ¿qué emociones expresaban? las fotografías ¿Qué problemáticas sociales manifestaban?

En el caso de la construcción de infografías fue utilizada como parte de mi material para dar el tema la realizaba de acuerdo al tema a ver pero decidí que los estudiantes realizaran una infografía a manera de tarea escolar sobre el tema de la revolución industrial sería muy accesible debido a la cantidad de inventos que existen en dicho periodo podían agregar datos curioso acerca de los inventos cómo el ferrocarril o el telégrafo y sobre sus creadores pero al llevarlo a la practica la mayoría de los estudiantes no sabían cómo realizar una infografía, así que primero realizaron una investigación de las características que debe llevar a cabo una infografía y cuando tuvieron claro sus elementos pudieron realizarla, cuando llego el momento de la entrega del producto, los estudiantes en su mayoría me entregaron trabajo verdaderamente deficientes, no cumplían con las características, contenían mucha información poco atractivos y en algunos casos solo contenían una imagen de gran tamaño sobre una cartulina y un texto resumido, la situación tuvo como un mayor conflicto el poco interés y apatía que mostraban a dicha actividad, aunque yo les explicara qué características llevaba una infografía, les mostrara un ejemplo e incluso lo hiciéramos en clase no era funcional, era un

trabajo de mayor calidad si en vez de realizarlo con un tema determinado lo realizaba con un personaje escribían solo información primordial y utilizaba datos curiosos pero tampoco despertaba mucho interés.

Comencé a realizarlo de manera tecnológica debido a que en mi institución Normal nos han enseñado a manejar el uso de herramientas tecnologías en el aprendizaje y en prácticas anteriores con otros grupos y el actual ya he utilizado ciertas aplicaciones educativas como; Piktochart, Storybird y Storyboard entre otras que son de gran ayuda para la mejora de implementación de actividades pero su uso no me es tan accesible debido a que cuentan con ciertas restricciones y usar sala de computo no siempre es opción, al investigar mayor cantidad de aplicaciones CANVA me pareció más accesible debido a que entre sus características es que no se necesitaba de internet para su uso y es descargada fácilmente en los dispositivos móviles.

Los dispositivos móviles son una problemática muy grande en la institución debido a que están restringidos en el reglamento pero los estudiantes sin excepción lo llevan a la escuela y es muy difícil el control de su uso además de ser verdaderamente necesarios no solo por cuestiones comunicativas sino también por seguridad y porque no es posible hacer alumnos eficazmente tecnológicos cuando la escuela no cuenta con los medios suficientes y los celulares serian una perfecta solución a esta problemática, pero en vez de ello se han convertido en un enorme distractor dentro del aula debido a que en la mayoría de la los casos su uso no tiene finalidades educativas, en mis clases en más de una ocasión he tenido que pedirles que guarden su dispositivo móvil, los estudiantes los usan para entrar a paginas como YOUTUBE, FACEBOOK o para chatear por WHATSAPP, perdiendo interés en clase y considero que lejos de ser un problema puede ser una herramienta usada a nuestro favor.

Las generaciones de estudiantes que tenemos en las instituciones actualmente cuentan con características muy diferentes están muy acostumbrados al uso de tecnologías, pero aun no son tecnológicos debido a que su dominio es muy bajo y se limita a menos de lo básico a pesar de tener estímulos en su contexto, por ello considero que debe haber una forma de uso en el aula escolar y por ello pienso implementarlo con mayor frecuencia en mi práctica educativa.

El uso de la aplicación CANVA para la realización de la infografía en los dispositivos móviles me fue de mayor utilidad en los estudiantes en un principio los estudiantes tuvieron mucha curiosidad e interés de trabajar con la aplicación aunque existieron ciertos errores en su aplicación como en el tiempo estimado de descarga, la aplicación cuenta con una guía para su uso y descarga desde Playstore pero desde tu inscripción a la aplicación hasta el momento en que puedes descargarla y utilizarla es un periodo de varios días, este fue uno de los aspectos por los cuales tuvimos que retrasar su uso algunos días, otra problemática fue subir imágenes a la aplicación referentes al tema externas a la aplicación pero son situaciones que tuvieron arreglo durante un segundo intento del proyecto.

Resultados de la aplicación

La infografía fue aplicada en el aula con el apoyo de la aplicación tecnológica de "CANVA", se intentó realizar con otras aplicaciones como: "PICTOCHART" E "INFOGRAPHIC" pero debido a sus características no se encontraban muy accesibles dentro del aula ni a la asignatura de Historia, otra de sus características que impedía su trabajo era que requerían de un costo para su uso o de conexión a Internet.

Inicio como un proyecto escolar a realizar que contaría a manera de evaluación, para poder trabajar con la aplicación los alumnos debían de realizar como tarea escolar, descargar de internet la aplicación de la página www.canva.com a sus teléfonos móviles, además de que manera opcional podrían subir imágenes sobre el tema visto a su celular, para complementa aún más su información debido a que la aplicación tiene esa posibilidad, con su tarea realizada podríamos trabajar con la aplicación y la construcción de su infografía durante la clase siguiente.

Ya durante la clase abrieron su aplicación en sus teléfonos celulares y de acuerdo a lo que aprendieron acerca del tema visto durante la semana, en su diseño tendrían que explicarlo con solo las característica más importantes de acuerdo a las características de una infografía, a los estudiantes no les tuve que explicar el uso de la aplicación ya que CANVA tiene su propia descripción de uso y es verdaderamente accesible, cuenta con gran variedad

de planillas e imágenes que puedes buscar de acuerdo a la metería y tema o incluso subir tus propias imágenes, para ellos fue verdaderamente fácil aprender a usarlo, muchos ya lo habían practicado un día anterior en casa, durante su desarrollo en clase al principio los diseño de los alumnos carecían mucho de parecerse a una infografía a pesar de que la aplicación pone un piloto de ejemplo, y a pesar del uso de las mismas planillas de la aplicación, ya que escribían textos completos de información sin concluir, y se sobrecargaba ya sea de texto o de imágenes y no lograba entenderse los sucesos más importantes del tema, por ello fue importante que los alumnos conocieran las características de una infografía y solo fue cuestión de irlos guiando y de exigir ciertos requisitos y aspectos que debía tener su infografía para poder ser evaluada entre ellos que debían hacer uso solo de ideas principales y conceptos del tema y no copiar y pegar un texto del libro o la internet, debían escribir solo acontecimientos importantes y personas que en ellos participaban y usar solo una o dos imágenes que describieran los sucesos. A continuación, agregare más información acerca de la aplicación.

Conclusión

Debido a mi experiencia realizada con este recurso didáctico considero que el uso de la infografía es verdaderamente útil para que los alumnos construyan su propio aprendizaje respecto a lo ya enseñado por el docente, respecto a sus propios criterios ellos describen lo aprendido, considero su uso apto para todos los acontecimientos históricos e incluso para biografías de personajes históricos, y como proyecto escolar se apega al modelo científico realizado por María Montessori, y a la teoría de Ausubel cuyas características son que los alumnos se hagan responsables de sus propio aprendizaje, socialicen el conocimiento e intercambien, a que se apropien del contenido, relacionándolas con situaciones actuales y así lograr un razonamiento crítico, y también puede apegarse a muchos otros modelos de aprendizaje, pero sobre todo se apega a los nuevos requisitos de cómo debe reformarse la educación, señalados por los planes y programas actuales; considero que es una estrategia innovadora que además de hacer uso de las nuevas tecnologías, también ayuda a diseñar nuevas formas de enseñar.

Referencias

Alcoy (1997). *Un enfoque curricular* .España: Marfil.
Ausubel (1976). *Psicologia educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
Bolaños, Abraham Ronquillo (2015). La infografía como material de apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Revista internografico de la división de la cultura y arte diseño de la univesidad de Guanajuato*, 1.
Schrock´s, Katty. Guide to Everything. 2014. http://www.schrockguide.net/infographics-as-an-assessment.html.
SEP (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México: SEP.

Cambios y continuidades en torno a la enseñanza de la historia de México

Estefany VILCHIS SALAZAR
// Universidad Nacional Autónoma de México

Estefany Vilchis Salazar. Estudió la licenciatura en historia en la Universidad Autónoma del Estado de México y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Historia) en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado en diferentes subsistemas de educación media superior: Colegio de Bachilleres del Estado de México, Escuelas Preparatorias Oficiales y Telebachillerato Comunitario. La docente se ha desempeñado en el campo de las ciencias sociales, pero en específico en la enseñanza de historia. stefy_apple@hotmail.com

Resumen // La enseñanza de la historia en México ha trasladado gran parte de sus vicios desde su instauración en la segunda mitad del siglo XIX. En las aulas, por lo regular, continúa la tendencia a la enseñanza de una historia patria y nacional como lo maneja el artículo 3° constitucional actual. Asimismo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, en su mayoría, carecen del sostén primordial: el sentido. Lo anterior, es una muestra contundente de que, habitualmente, en las propuestas didácticas no se tiene claro qué, cómo y para qué se enseña historia. El propósito de este trabajo es por un lado tener claro cómo se ha enseñado historia en los distintos niveles educativos en México desde la segunda mitad del siglo XIX. Por otro, cuáles son los enfoques emergentes en la enseñanza de la historia.
Palabras clave // enseñanza de la historia, discurso oficial, interculturalidad, enfoque intercultural

El siguiente texto tiene como objetivo presentar cómo se ha enseñado historia en nuestro país desde sus comienzos en la primera mitad del siglo XIX haciendo un recorrido para apreciar los cambios y continuidades hasta esta primera década del siglo XXI. Para cumplir con ese propósito es necesario hablar a grandes rasgos cómo ha sido la enseñanza de la historia en el país para mostrar que es urgente un cambio en torno a los referentes teórico-metodológicos de la disciplina en todos los niveles educativos.

Actualmente la enseñanza de la historia en nuestro país sigue, en la mayoría de los casos, un marcado tinte oficial: libros de textos, interpretaciones y versiones de los docentes, programas y planes de estudio.

La educación pública nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera, en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación (Solana, 1989, p.1).

En 1854 se hace obligatoria la enseñanza de la historia de México e historia universal para la educación elemental. De igual modo, se sugirió que la enseñanza respondiera más al estudio de periodos y no de manera cronológica.

A partir de este momento, aparece la enseñanza de la historia en la educación elemental que se hizo necesaria como medio para formar mejores ciudadanos y a la vez recuperar el pasado mexicano como medio para expandir el sentimiento nacionalista y en la formación de una sociedad secular (Arista, 2013, p.3).

Durante la primera mitad del siglo XIX le educación se vinculó con la religión y es hasta la constitución de 1857 cuando se decretó completamente la separación. La tendencia educativa que marcó este periodo fue el sistema lancasteriano.

Desde y, de manera más marcada, a partir de 1867 la materia de historia nacional hubiera sido incorporada de forma obligatoria en los planes de estudio en diversos niveles sugiere que esta conciencia de la importancia del estudio de la historia, aunque aún no pudiera definirse con claridad, empezaba a llegar a las aulas escolares (Zepeda, 2012, p.214).

El Estado a partir de 1867 tuvo como objetivo central recuperar el control de la educación para ello publicó el 2 de diciembre la Ley Orgánica de Instrucción Pública para reafirmar su función como Estado-educador en la sociedad.

La idea conservadora y la idea liberal de nación eran concepciones basadas en la comprensión, intereses y proyectos de la élite centralizadoras en el poder o que aspiraban a estarlo. En otras palabras, tanto la idea liberal de nación como la conservadora, desestimaban la diversidad étnica del pueblo mexicano y la variedad de sus nexos e identificaciones locales e implicaba, en consecuencia, la imposición sobre el resto del país de una idea forjada en el centro (Zepeda, 2012, p.256).

Desde este momento, se aprecia como ante las concepciones ideológicas de los liberales y conservadores se optó por implantar una visión desde el centro y además tampoco existía la empatía por parte de ningún grupo político de valorar la diversidad étnica del país. Por lo tanto, no es de sorprender porque se perpetuó esta situación en el siglo XX y principios del XXI.

Durante este periodo, de la segunda mitad del siglo XIX, el estudio de la historia estuvo ligado a fortalecer el amor a la patria. Además, a la historia se le consideró como piedra angular para la educación nacional.

La educación del México independiente también tuvo como finalidad atenuar las diferencias culturales o bien ignorarlas: el criollo y el español siguieron siendo grupos de élite, el catolicismo y el castellano fueron elementos para construir la homogeneidad (moderna).

En 1869 el gobierno de Juárez expidió otra Ley de Instrucción Pública aplicable en el Distrito y territorios federales. En ella se mantuvieron la obligatoriedad y la gratitud de la enseñanza primaria, pero además se suprimió el vínculo con la religión, con lo que la instrucción elemental adquiría las características de obligatoriedad, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días (Solana, 1981, p.32). Sin embargo, se mantuvo una idea darwinista de la diversidad social; si bien comienza a construirse la secularización, el castellano: sigue siendo el idioma oficial de enseñanza y obligatoriedad.

No parece casual que antes de la consolidación de los liberales en el poder, la historia de México estuviera completamente ausente de los currículos escolares o, en los raros casos en que sí formaba parte del plan de estudios, se refiriera exclusivamente a los tiempos prehispánicos pues, en lo relativo

al México independiente, no existía acuerdo en torno a la historia que debía contarse (Zepeda, 2012, p.211).

Durante esta etapa, la filosofía de la educación fue el positivismo que tuvo una tendencia más significativa con el porfiriato para ir por la línea del empleo de la verdad científica y una formación completa para lograr el orden necesario para llegar al progreso que necesitaba el país.

Para Verónica Arista (2013), había así mismo un claro deseo de expandir el sentimiento nacionalista y de construir una sociedad secular, donde la educación jugaría un papel preponderante ya que se le otorgaba gran importancia al poder transformador que tendría en la sociedad. La preocupación por la educación pública laica, además de considerarse necesaria para la formación de ciudadanos se concebía como un elemento de progreso (p.1).

En cuanto a la enseñanza de la historia durante la segunda mitad del siglo XIX el Estado se preocupó por buscar los mejores métodos, técnicas, medios y libros de texto para su enseñanza en los niños ya que en 1870 aparecieron debido a que la materia de historia de México se había incorporado al ciclo primario y es precisamente cuando se enseña la historia de bronce y el uso de catecismos.

En cuanto a los libros de texto que se publicaron en este periodo encontramos: *Compendio de historia de México* de Anastacio Leija (1857), *Catecismo elemental de la historia de México* de José María Roa Bárcena (1862), *Catecismo de historia patria* de Justo Sierra (1868), *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción primaria de la República* de Manuel Payno (1870) y *Cartilla de la historia de México dedicada a las escuelas municipales de la República (1870)*. Las vertientes y contenidos de los textos variaban de acuerdo con la tendencia política e ideológica de los autores.

De este modo el porfiriato, trajo muchos cambios al sistema educativo ya para 1878 existen 59 preparatorias, en 1879 aparece el reglamento que erigió las Escuelas Primarias Nacionales, en 1882 se realiza el Congreso Higiénico Pedagógico, en 1885 se crea la Escuela Normal de México y en 1887 se fundó la escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de la Ciudad de México.

Uno de los aspectos centrales en la educación porfirista es que durante este periodo en 1888 se expide una ley que instituye la facultad del Estado

para conducir la educación nacional. Y ya para 1890 el poder legislativo aprueba una iniciativa de Ley, que autoriza al presidente de la república tomar dirección sobre la educación pública. En 1903 el Congreso de la Unión concede al Poder Ejecutivo facultades extraordinarias en materia de legislación educativa.

Otro aspecto a destacar es que de 1871 a 1910 se realizaron cuatro Congresos Pedagógicos Nacionales que tuvieron como finalidad discutir el rumbo de la educación para formar una identidad nacional a través del amor a la patria.

En relación con este último la producción de libros de texto: *Curso de historia de México* de Eufemio Mendoza (1871), *Cartilla de historia de México* de Manuel Rivera Cambas (1873), Justo Sierra: *Elementos de Historia General* (1888); *Elementos de Historia Patria* (1894); *Cuadros de Historia Patria* (1907) e *Historia General* (1891) y *Catecismo de Historia Patria* de Justo Sierra (1894).

Para 1908 se expide la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal que señala que la educación que impartirá el ejecutivo será nacional a partir del estudio de los principales periodos de la historia patria. Los libros de texto retomaban tres aspectos: Conquista, Independencia y Reforma (Arista, 2013, p.9).

Derivado del aspecto anterior, es que precisamente surge la idea del Estado de "formar buenos ciudadanos y cultivar la consciencia". Durante este periodo, el profiriato, también se concibió a la historia como aquella disciplina que ayudaría a resolver problemas del presente.

A pesar de los innumerables beneficios del porfiriato no todas las acciones llevaron a instaurar el tan soñado "orden y progreso" detrás de ese lema se escondían injusticas por la enorme diferencia de la concentración de la riqueza en unos cuantos que llevó al germen de una nueva revuelta armada en busca de mejores condiciones de vida para la población.

Cabe agregar que tampoco en el porfiriato se tuvo la intención de incluir en el proyecto e idea de nación a toda la población por lo que al igual que en otros periodos históricos el discurso nacionalista continuó dictándose desde la élite política sin considerar la diversidad social y cultural del país.

En 1910 inicia la Revolución Mexicana pero este movimiento fue multicausal, aunque uno de los aspectos de fondo era la situación que vivía la

población indígena debido a que el proyecto de nación no los tomaba en cuenta. La Revolución muestra la necesidad de ciertos rasgos fundamentales como: un sentimiento nacionalista, un sentimiento popular, y en definitiva proyección social.

El nacionalismo se convierte la ideología de la revolución mexicana exaltando y vanagloriando el pasado prehispánico y colonial.

De esa manera, el nacionalismo revolucionario se ve reflejado en la enseñanza de la historia debido a que para 1917 se incorpora de manera obligatoria en la educación primaria, se realizan fiestas cívicas, se colocan periódicos murales, se memoriza, canta el himno nacional y se veneran los símbolos patrios. Arista señala que la historia oficial es producto de la revolución.

De los planteamientos anteriores se deduce que todavía hasta este periodo se mantiene la idea de eliminar toda manifestación pluricultural.

Para Beatriz Zepeda en *Enseñar la nación. La institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma (1855-1876)* sólo después de décadas de educación porfiriana y de los esfuerzos concertados de los posteriores gobiernos revolucionarios, que la élite estatal podría finalmente transmitir una idea de nación mexicana comprensiva y uniforme en las escuelas oficiales.

La Constitución política de 1917 es el producto de la Revolución Mexicana y a partir de los cambios a los que habrá de estar sujetos es a la educación por tal motivo se adoptó un nuevo artículo 3°:

> La enseñanza es libre; pero será laica la que se de en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los colegios particulares (Artículo 3°, 1917, p.2).

La Constitución Política dejó en claro que la educación que imparte el Estado es lacia. Además, durante el periodo posrevolucionario se creó la Secretaría de Educación Pública (1921) y con ello se federalizó la educación, es decir, el Estado se convirtió en el eje rector de la actividad educativa del país.

Arista en *La enseñanza de la historia de México: alternativas para una sociedad que cambia* menciona que en la época posrevolucionaria se determinaron tres finalidades a la enseñanza de la historia, la primera que el

niño como miembro social, se dé cuenta cómo ha logrado la humanidad su progreso bienestar y pueda por estos medios apreciar el grado de experiencia adquirida; la segunda que por el conocimiento del pasado de su Patria adquiera el propósito de continuar el progreso contribuyendo con sus energías al desenvolvimiento integral del país y; la tercera que se le forme el sentimiento de nacionalidad y de amor a la tierra (Arista, 2013, p.9).

En el primer plan sexenal 1934-1940 con Lázaro Cárdenas se impulsó la educación socialista que tenía como finalidad que toda la educación llegara a todos los rincones del país.

En el caso de la educación secundaria, durante el gobierno de Cárdenas se puso en práctica un nuevo Plan de estudios, en éste la Historia de México se impartió en segundo grado y la Historia Universal en tercero. “En este periodo predominaron los siguientes libros de texto: *Breve historia de México* (1934), de Alfonso Teja Zabre; *Historia Patria* (1935), de Luis Chávez Orozco; *La lucha de las clases a través de la historia de México* (1936), de Rafael Ramos Pedraza” (Arista, 2013, p.15).

En 1943 se lleva a cabo el Congreso de Historia, donde se concluye que la materia de historia y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional, como factor fundamental para la integración de la política, eran compatibles. Se manifiesta la conveniencia de conservar el culto a los héroes y el respeto a las instituciones democráticas. La historia debía explicar las estructuras de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales, para formar el espíritu cívico y explicar los fenómenos con relación en la historia universal para crear un espíritu de solidaridad humana. (Arista, 2013, p.16).

Una de las tendencias de las reformas que ha tenido el artículo 3° en 1946, 1980, 1992 y en 1993 es que hacen hincapié a que

> La educación que imparte el Estado-Federación, Estos y Municipios-tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (Art. 3°, 1946, 1980, 1992, 1993).

Las reformas mencionan, además:

> Será nacional, en cuanto-sin hostilidades ni exclusivismos-atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y acrecentamiento de nuestra cultura (Art. 3°, 1946, 1980, 1992, 1993).

Cabe agregar que la reforma de 1993 al artículo 3° es insistente al seguir considerando que la educación: fomentará el amor a la patria y será nacional. Se observa claramente, que el discurso se perpetuó desde el México posrevolucionario hasta la fecha debido a que puede cambiar el modelo educativo más no la ideología nacionalista y fines del Estado.

> Actualmente el artículo 3° constitucional se ha modificado de la siguiente manera:
>
> Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Existe una persistencia a que la educación que imparte el Estado fomentará el amor a la patria.

> Y, además:
>
> b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos– atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los

> ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Como bien lo señalan las reformas al artículo 3° será nacional y como a finales del siglo XX y principios del XXI una de las tendencias que se encuentran en boga no sólo en la educación sino en la enseñanza de la historia es la interculturalidad aquí ya se puede apreciar en el discurso como supuestamente se pretende fortalecer el aprecio y el respeto por la diversidad cultural. La anterior situación es problemática porque como en muchos discursos políticos únicamente aparece, pero en la práctica como tal no existe un marco legal que regule este tipo de prácticas pedagógicas en el aula.

Reforma educativa de 1993, 2008

La reorganización educativa de 1993 se centra básicamente en el estudio sistemático de la historia, geografía y en civismo en vez de Ciencias Sociales en la educación básica. En 2008 se restructura el modelo pedagógico con el que se venía trabajando y se incorporan las competencias al nivel básico, medio superior y superior. Además, en el nivel medio superior en algunos subsistemas como Bachillerato General, COBACH y Telebachillerato Comunitario trabajan con el enfoque intercultural y competencias interculturales.

Con los señalamientos que he venido haciendo quiero dejar en claro que en los diferentes periodos de la historia de México la educación, como institución al servicio del Estado, no ha tenido como objetivo principal ni secundario, es más, no ha existido la intención de brindar una educación que atienda a la diversidad social y cultural en el país debido a que persiste la tendencia homogeneizante, pero me parece que es una prioridad en la agenda del país y es el momento oportuno para realizar los ajustes pertinentes para cambiar el rumbo de la educación así como de la enseñanza de la historia ya que uno de los dilemas centrales en el enfoque educativo actual es la interculturalidad como lo señalan ya varios planes y programas de estudio de historia de México y Universal.

Sucede pues que uno de los aspectos centrales en la enseñanza de la historia de México ante la ola de reformas integrales de educación básica

y media superior aunado al supuestamente nuevo modelo educativo es sin duda ¿qué?, ¿cómo? y ¿para enseñarla? Considerando también que los programas de estudio en su gran mayoría son extensos y carecen de una secuencia lógica que facilite su comprensión por el cuerpo docente. En ese sentido de acuerdo a las tendencias actuales en cuanto a la educación, enfoques y enseñanza de la historia resulta oportuno revisar la interculturalidad.

Enfoques actuales en la enseñanza de la historia

La "interculturalidad" en México

A partir de 1990 se introdujo a México la palabra "interculturalidad" al ámbito educativo. Ésta última no era nueva en otros contextos como el europeo y estadounidense; ya había hecho eco en décadas anteriores. Sin embargo, el enfoque sí ha sido diferente mientras que en E.U. y Europa se ha orientado a la población migrante en América Latina, en cambio, se ha encaminado a las políticas proteccionistas de los grupos indigenistas.

El caso a destacar es el de México en cuanto a políticas interculturales que ha incorporado, sobre todo, en sus discursos políticos-oficiales y en específico en el ámbito educativo.

El primer aspecto a señalar en este sentido, es que desde que se instauró este vocablo, no consideró a todos los grupos sociales y culturales del país (diversidad social y cultural) y se desconoce la naturaleza del término. La "interculturalidad" se basa casi exclusivamente en los indígenas, prácticamente, como únicos depositarios de la diversidad social y cultural de México. Lo anterior, es sostenido, de modo reiterativo, por algunos actores políticos en sus discursos políticos.

Segundo, no existe un proyecto claro en cuanto a las políticas públicas interculturales debido a que detrás de su instrumentación se esconde una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica, es decir, estos aspectos se desconocen y son básicos para plantear "políticas interculturales". El dilema es que en México las políticas interculturales carecen de un referente teórico pareciera que, únicamente, se habla a la ligera, pero sin fundamentos teóricos y filosóficos sobre lo qué debe entenderse por interculturalidad.

Tercer aspecto, es que el concepto se ha utilizado de forma despectiva para menospreciar a los grupos indígenas, que no son como los "demás" refiriéndome específicamente al colectivo mexicano. Dentro de éste último, asimismo, aparecen o hacen referencia a los "normales" a los que si entran en la categoría de la cultura nacional. Y es el discurso nacional y oficial el que al final de cuentas se sigue fortaleciendo a través de diversos mecanismos de control y dominio como es el caso de la educación y como ya se ha dejado en claro en la revisión que se hizo del artículo 3° constitucional.

Cuarto, los indígenas son vistos por el Estado y por la mayoría de la sociedad mexicana como un problema nacional que hay que resolver, ya que representan una parte de la población atrasada por modernizar y para ello se ejecutan "ciertas políticas públicas" mal orientadas y encaminadas tal es el caso precisamente de la "educación intercultural" ya que no existe un proyecto, fin, ni objetivo claro con las diversas políticas educativas que se han implementado en los distintos niveles educativos.

Quinto, por el hecho de que se haya introducido el término "interculturalidad" no cambiará la situación del país de la noche a la mañana. La sociedad demanda mejores condiciones de vida y no sólo a nivel material o económico, dentro de la sociedad mexicana buscan un espacio donde sentirse mejor con ellos mismos, se respeten las diversas formas de ser y sería adecuado que el Estado propiciara esas condiciones mínimas dentro del ejercicio de sus responsabilidades. Nadie quiere vivir o estar en un país donde se siente discriminado, despreciado, ofendido, desvalorizado, criticado y por qué no hasta humillado por sus propios vecinos.

Sexto, hay que distinguir el discurso intercultural tanto en la vertiente política como en educativa ya que no es lo mismo. En el primer caso, se ubican los actores políticos y el foco está en que el Estado a través de su discurso quiere apoderarse de las minorías culturales para integrarlos o asimilarlos al sistema a través de la educación que ofrece. El segundo se vende la idea de una "educación intercultural para todos" que, últimamente, es la que según el Estado ha tratado de poner en funcionamiento mediante diversas políticas educativas.

Por último, los discursos oficiales en torno a la "interculturalidad" así como educación intercultural contienen incongruencias como se verá a continuación, en específico en el ámbito educativo que me interesa resaltar ya

que el Estado no ha tenido, ni la mínima, intención de lograr una relación equitativa, justa, igualitaria y respetuosa entre culturas, sino más bien seguir posicionándose como el eje rector de las políticas públicas del Estado, de cualquier naturaleza, para mantener su poder, dominio y hegemonía para ello utiliza un discurso envolvente que en algunas ocasiones le ha funcionado y le es útil para convencer, normalmente, de que se trabaja, construyen y propician las condiciones para tener un mejor país para todos.

El gran dilema con la "interculturalidad" es que en México no existe un sustento fundamentado y teórico detrás de esta propuesta, tampoco existen las condiciones viables para que exista una sociedad igualitaria porque el Estado no ha propiciado las condiciones para que sea posible. Y estoy hablando exclusivamente de la interculturalidad en término generales. Entonces, mucho menos, hay un proyecto apropiado que respalde a las políticas educativas interculturales, y aún menos claro en cuanto al enfoque intercultural en la enseñanza de la historia.

Conclusiones

La enseñanza de la historia en nuestro país no responde a las necesidades imperantes de nuestro contexto. Lo anterior es visible en la mayoría de los planes y programas de estudio de educación básica y media superior, que perpetúan un discurso oficial que lejos de propiciar justicia, igualdad y equidad marcan aún más la diferencia y discriminación entre diversos sectores del país.

Una de las tendencias actuales en la enseñanza de la historia es la educación intercultural un ejemplo de las mal intencionadas políticas interculturales que buscan segregar a la población que no entra en la categoría del colectivo mexicano con la finalidad de encaminarlos a través del discurso oficial por el sendero de un nacionalismo que destruye y borra sus singularidades para que sean como el Estado desea por medio de la homogeneización. En ese sentido, juega un papel fundamental la enseñanza de la historia ya que sigue y seguirá constituyendo el vehículo por excelencia para dominar y controlar a la población. Derivado de la idea anterior, se asiste a la escuela no para ser libre sino más bien para adoctrinar a los estudiantes.

Es lamentable que la enseñanza de la historia aún no cumpla con su objetivo principal a causa de los intereses de la clase política y que a pesar de que varios grupos sociales han reclamado un lugar en la cerrada y piramidal sociedad mexicana aún no cambie la situación porque lo que se presentan son innumerables atropellos en materia de violación a derechos humanos.

La enseñanza de la historia ha respondido a las necesidades de la élite política a través del tiempo ya que son ellos los que deciden el rumbo del país así cómo lo que se enseña y los medios para enseñarlo. En la mayoría de los casos, los docentes sólo fungen como simples facilitadores de acuerdo a la concepción de los planes de estudio.

En las continuidades que podemos apreciar en cuanto a la enseñanza de la historia es que el nacionalismo desde el siglo XIX hasta la fecha sigue siendo la ideología que el Estado implanta a través de la educación que brinda a los niños y jóvenes. No es que no sea correcto sino más bien la postura del Estado es muy cerrada y no permite que existan diversas manifestaciones sociales o culturales que atente contra la ideología que se ha construido desde el Estado para lograr sus fines y propósitos.

Uno de los cambios en cuanto a la enseñanza de la historia es la introducción desde finales del siglo XX y principios del XXI del enfoque intercultural, así como de competencias interculturales sin que hasta el momento exista una claridad en cuanto al objetivo, finalidad y alcances de la inserción de estas nuevas metodologías.

Referencias

Bibliografía

Cordera, R. y Trello C. (1981). *México. La disputa por la nación. Perspectivas y opciones de desarrollo.* México: Siglo XXI.

Del Val, J. (2008). *México Identidad y Nación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez Ledesma, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Solana F., Cardiel Reyes R., Bolaños Martínez R. (coordinadores) (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976).* México: Fondo de Cultura Económica.

Velasco Cruz, S. y Jablonska Z. (Coord.) (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas y desafíos.* México: Universidad Pedagógica Nacional.

Von Mentz, B. (coord.) (2000) *Identidades, Estado nacional y globalidad. México, siglos XIX Y XX.* México: CIESAS.

Zepeda, B. (2012) *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de nación en el México de la Reforma.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica.

Cibergrafía:

Arista V., Bonilla Castillo F. y Lima Muñiz L. La enseñanza de la historia en México: Alternativas para una sociedad que cambia. Claroscuros en la Educación. Revista electrónica de Educación. Número 29. (febrero, 2013) SOBREVIVENCIA ESCOLAR en el mar picado de las reformas educativas en http://palido.deluz.mx/articulos/1054

L. Lima, F. Bonilla y V. Arista (2010) "La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana",

Proyecto Clío 36.ISSN1139-6237. http://clio.rediris.es

Lima Muñiz, L y Reynoso Angulo, R. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria por Universidad Pedagógica Nacional / Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47512/Documento_completo.pdf?sequence=1

El tratamiento de sitios históricos como proyecto de innovación con alumnos de primaria

Reveca RAUDRY GONZÁLEZ
// Centro de actualización del magisterio. Zacatecas.
Programa de maestría en educación histórica.

Reveca Raudry González. Nace en 26 de septiembre de 1979, en la ciudad de Zacatecas Zac. Es Licenciada en Educación Primaria, actualmente maestrante del programa Maestría en Educación Histórica del Centro de Actualización del Magisterio. Zacatecas. Labora en la escuela Profesor "Salvador Varela Reséndiz", en el turno matutino de la localidad de Tres Cruces de la misma entidad. raudryharuka1@gmail.com

Resumen // El siguiente trabajo refiere una propuesta de intervención con alumnos de 9 a 10 años se realizó con la intención de desarrollar el concepto de identificación histórica y la propia narrativa contextualizada en el tiempo y espacio históricos. A partir de la pregunta generadora "¿Qué se puede hacer en un panteón?" se detonaron saberes previos que intensificaron el resultado de la actividad realizada. La idea se tomó de una investigación realizada en 1980 por Henry Pluckrose plasmada en su libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia* partiendo de una pregunta "¿Cómo era esto antes de estar yo?" en donde los alumnos de entre 9 y 10 años visitaron un cementerio victoriano para rescatar información estadística para el estudio de la expectativa de vida durante la década de 1980 en el apogeo de la historia social en donde permeaba el interés por la microhistoria.
Palabras clave // aprendizaje situado, identificación histórica, conocimientos previos, educación histórica.

Introducción

El siguiente trabajo refiere una propuesta de intervención con alumnos de 9 a 10 años se propuso con la intención de desarrollar el concepto de identificación histórica y la propia narrativa contextualizada en el tiempo y espacios históricos. A partir de la pregunta generadora "¿Qué se puede hacer en un panteón?" se detonaron saberes previos que intensificaron el resultado de la actividad realizada. La idea se tomó de una investigación realizada en 1980 por Henry Pluckrose plasmada en su libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia* partiendo de una pregunta "¿Cómo era esto antes de estar yo?" en donde los alumnos de entre 9 y 10 años visitaron un cementerio victoriano para rescatar información estadística para el estudio de la expectativa de vida durante la década de 1980 en el apogeo de la historia social en donde permeaba el interés por la microhistoria.

Los proyectos innovadores como el que proponemos detonan saberes previos que pueden utilizarse de manera inmediata o a largo plazo siempre y cuando sean significativos. La enseñanza y el aprendizaje de la historia usando como herramienta los sitios históricos próximos al contexto escolar proveerán al profesor de herramientas para el logro de los aprendizajes y a los alumnos de conceptos útiles tanto para la asignatura como para otros espacios educativos, pues la idea del modelo de educación histórica desde la visión multidisciplinar es que los alumnos logren construir su narrativa histórica. A continuación presentamos nuestra investigación mostrando los fundamentos teóricos a la par de los resultados para tener una visión clara sobre los logros obtenidos.

El proyecto "Visitando nuestros panteones"

El vínculo entre docencia e investigación, como ya lo ha referido Ricardo Sánchez Puentes (1993), tiene su origen en detectar las problemáticas que interfieren con el avance de los aprendizajes de los alumnos, nuestra propuesta de innovación tuvo dos posibilidades de aplicación, la primera fue el conocimiento que se rescató en el seminario taller "El uso de las herramientas científicas para la elaboración de proyectos de innovación en educación

histórica y su evaluación sistemática" del programa de Maestría en Educación Histórica que ofrece el Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, en donde se tuvo acceso al conocimiento de teóricos como H. Pluckrose, pionero en la enseñanza de la historia en el nivel básico de primaria.

La segunda posibilidad surgió de la necesidad como colectivo escolar de desarrollar los aprendizajes, puesto que desde el análisis de la evaluación diagnóstica y de primer bimestre se obtuvieron resultados desfavorables en la asignatura de Historia; los docentes se quejaban de dificultades en el uso de medidas de tiempo como los siglos y el cálculo de diferencias entre años, así que el Comité de Lectura y Escritura de la escuela primaria urbana federal "Profr. Salvador Varela Resendiz" de la localidad de Tres Cruces Zacatecas, propuso al colectivo atender al problema aprovechando los espacios externos que ofrece la escuela ubicada al centro de dos cementerios catalogados por los habitantes de la localidad como el –panteón de los ricos- y –panteón de los pobres- para desarrollar la actividad "Visitando Nuestros Panteones".

Se elaboró una invitación para los 24 grupos de la escuela participando el 87.5% de los mismos, es decir, 21 de ellos exceptuando tres grupos de primer grado de los cuatro que hay. Se adaptaron las actividades a las posibilidades de los alumnos como se leerá más adelante. En la convocatoria de participación se explicaba brevemente lo que ya se había planteado en colectivo sobre el propósito de la visita, pues no solamente sería dicha actividad sino que los alumnos realizarían dos actividades más, luego de la visita.

La metodología de aplicación trata de relacionar el trabajo de teóricos como Piaget y Vigotsky en lo referente a la psicogenética y constructivismo, José Castorina, Mario Carretero y de H. Cooper, como teóricos de los conceptos y metaconceptos que desde la disciplina histórica se desarrollan; Frida Díaz Barriga que abona en el campo de la investigación basada en problemas, pero nuestro centro obviamente es el modelo de educación histórica desarrollado por Belinda Arteaga y Siddharta Camargo. Para la propuesta tomamos como modelo el trabajo de investigación que H. Pluckrose realizó y plasmó en su libro *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia* partiendo de una pregunta detonadora ¿Cómo era esto antes de estar yo? Los alumnos de entre 9 y 10 años visitan un cementerio victoriano para rescatar información estadística para el estudio de la expectativa de vida durante la década de 1980 (Pluckrose, 2002, p.18).

Los autores mencionados en el presente trabajo amplían el panorama para que en las aulas y colectivo escolar se propongan actividades que permitan que los docentes enseñen historia y los alumnos desarrollen los conceptos necesarios para avanzar en el proceso de aprendizaje de la historia, el que aquí mostramos da cuenta de la importancia de utilizar el entorno para dicho fin.

El Modelo de Educación Histórica propuesto por Belinda Arteaga y Siddharta Camargo permite estructurar la presente planeación pues el modelo se centra en la utilización de fuentes diversas, en este caso el panteón como fuente de información misma que se complementó con la investigación en fuentes informáticas debido a la pertinencia de encontrar información acompañada de imágenes. El concepto de identificación histórica se define en el modelo como empatía, sin embargo para esta investigación fuimos fieles al término dado por Pluckrose.

Mostraremos a continuación el proyecto "Visitando Nuestros Panteones", aplicado con los alumnos de cuarto grado de primaria de la Escuela Primaria "Profr. Salvador Varela Resendiz" de la localidad de Tres Cruces Zacatecas.Las producciones de los alumnos, están relacionadas con las actividades aplicadas específicamente con los alumnos de cuarto grado, grupo "A".

Nos hemos centrado en el modelo ABP presentado en el texto de Frida Díaz Barriga "Enseñanza Situada", pues brevemente se consideró el problema de que la escuela no está aprovechando los lugares y sitios que están a su alrededor y a los cuales tiene acceso y donde se pueden generar experiencias.

<table>
<tr><td colspan="2">SECUENCIA DIDÁCTICA. Para trabajar la identificación histórica en niños de 9 a 10 años de edad.

PROPÓSITO. Que los alumnos de cuarto grado (y de toda la escuela primaria "Profr. Salvador Varela Resendiz" turno matutino), por medio de la visita al panteón La Purísima, paulatinamente desarrollen conceptos necesarios para el estudio y el aprendizaje de los procesos históricos hasta llegar al concepto de identificación histórica.</td></tr>
<tr><th>APARTADO</th><th>ACTIVIDADES</th></tr>
<tr><td>Sesión 1</td><td>- Comentar con los alumnos lo que saben acerca de los panteones cercanos a la escuela.
- Proponerles una visita al panteón.
- Escuchar sus inquietudes a la pregunta ¿Qué podemos hacer en un panteón?</td></tr>
</table>

Sesión 2 8:00 – 9:00 am	- Organizar al grupo para asistir al Panteón de Herrera. - Entregarles la siguiente hoja de registro de observación.
	Visita al Panteón de Herrera. Fecha de la visita ____. - Busca cinco tumbas que sean por lo menos 20 años más antiguas a la fecha de tu nacimiento y regístralas en la siguiente línea del tiempo. - También registra el nombre de la persona que está en la tumba. - También registra su fecha de fallecimiento. - Calcula la edad que tenían al fallecer. - Puedes sacar fotografías de las 5 tumbas o hacer un dibujo de las características que tienen. - Registra todos los datos. - Al regreso del panteón, preguntar sobre sus experiencias.
Sesión 3	- Elegirán una de las tumbas (de preferencia la más antigua que hayan hallado). - En clase de computación, buscarán en internet imágenes referentes a esa época. - Realizarán un registro de las características de la época: vestimenta, alimentos (platillos), conflictos armados, conflictos económicos, conflictos religiosos, fiestas, juguetes, enfermedades, tecnología etc. - Buscar música de la época, registrar su nombre y en qué aparato se tocaba. - Cuidar que las imágenes correspondan a Zacatecas. Sociabilizar lo que encontró cada uno de la información.

Sesión 4	Reunir la información que encontraron para redactar un texto. Se explicará lo siguiente: - Ahora imaginarán que son el personaje que eligieron de la tumba, recuerden cómo vivía y redacten la historia de la persona. - Imaginen las características de su infancia, adolescencia, adultez hasta la fecha de su muerte. - Pon atención a la fecha de nacimiento y muerte para que calcules su edad. - También al final puedes describir algo referente a por qué su tumba está decorada de esa manera.
Sesión 5	- Los alumnos se prepararán para leer su cuento o leyenda. - Podrán ambientar su lectura con música de la época.
	- Al finalizar de leer la redacción comentará al grupo las diferencias que encuentra entre la forma de vivir del personaje elegido y la forma de vida del alumno.
Debemos tomar en cuenta como propiamente lo dice el texto de Pluckrose que la identificación histórica es la más difícil de desarrollar, principalmente porque alrededor de los 9 a 10 años es cuando los alumnos comienzan a considerar las ideas de otras personas y a entender el concepto de ponerse en el contexto de otro (empatía histórica), y que habrá alumnos que llegando a esa edad no presenten dichas características.	

Comenzando con el texto de Ricardo Rosas y Christian Sebastián Balmaceda (Díaz y Balmaceda 2008) en donde se hace un comparativo entre lo que mencionan tanto Piaget como Vigotsky sobre algunos aspectos del aprendizaje que se construye en el aula, observamos que Piaget considera que las etapas por las que el niño pasa lo proveen de cualidades diferentes en donde se va adaptando para resolver los problemas que se le presentan, para Vigotsky los sujetos deben seguir a un modelo y paulatinamente interiorizarlo para construir por su cuenta, pasar de la Zona de Desarrollo Potencial a la Zona de Desarrollo Próxima. En nuestra propuesta, analizamos las posibilidades de resolver problemas por parte de los alumnos, en relación con la tabla de registro de fechas de nacimiento y muerte que habían de llenar con los datos obtenidos de las tumbas observadas, filtramos los aprendizajes graduales para que aumentara el reto de hacer el ejercicio de observación y recogida de datos, de igual manera consideramos los aprendizajes que previamente debían haber desarrollado en el transcurso de los grados escolares anteriores, además se previeron los modelos o ejercicios de los que han

tomado experiencia y que les posibilitan para la búsqueda y selección de las herramientas necesarias para resolver dichos problemas.

Tomemos en cuenta que al ser una propuesta a nivel escolar, cada maestro la debió adaptar a las necesidades específicas de su grupo porque para el momento en que se desarrolló la visita al panteón cada profesor ya tenía un conocimiento más profundo del grupo. Los profesores también tuvieron que adaptar sus saberes previos, por ejemplo, en lo que respecta al conocimiento que cada maestro tenía sobre el panteón, algunos se interesaron por conocerlo antes de llevar a sus grupo, tuvieron que realizar un ejercicio de construcción ante un referente dado lo que Piaget llama "esquemas y estructuras preexistentes", aun así, algunos tuvieron que investigar más sobre la iconografía de las tumbas para estar preparados ante las preguntas de los alumnos o para detonar nuevas ante las observaciones de los alumnos pues sabemos que no basta con una pregunta detonadora para generar interés sino que se puede adaptar la planeación durante su realización.

Como ejemplo podemos ver las letras, las cuales marcaban la fecha de nacimiento y muerte, la estrella y la cruz simbolizaban lo mismo, el ancla cristiana, el círculo de olivos, etc., para Vigotsky dicho ejercicio permitiría la internalización de las herramientas semióticas, pero eso nos devuelve al cómo cada uno resuelve los problemas en este caso el de la flexibilidad de la planeación.

Con los alumnos podríamos hablar de equilibración en el momento en que se encuentran ante el reto de relacionar la visita al panteón con la redacción de una descripción, cuento o leyenda ubicándola en el contexto de aquella época, en cuarto grado no todos lo lograron, porque como ya sabemos, cada uno tiene diferentes procesos de desarrollo, pero quienes sí lo lograron, tendrán más herramientas para resolver problemas de próximos ciclos escolares de una manera autónoma porque los saberes previos que se enfrentan con los saberes escolares toman una significación diferente.

El aprovechamiento de los espacios públicos cercanos a la escuela permiten al docente desarrollar estrategias para que los alumnos participen de manera activa, dicha participación es un estímulo para el aprendizaje, para acercar a los alumnos a los medios culturales y no sólo porque el panteón haya sido desde 2015 declarado como "Zona de Monumentos" y como "Patrimonio Funerario" que en palabras de Rafael Sánchez Preza, presidente de

la Junta de Protección y Conservación de Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas:

> De acuerdo con el Decreto 508, la Legislatura aprueba que el panteón La Purísima sea declarado como zona protegida, según establece el artículo 33 de la Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado.
>
> La Legislatura establece en el Decreto, el acuerdo que sugiere el Ayuntamiento de Zacatecas, que busca preservar el patrimonio materia e inmaterial que reside en dicho Panteón, para que las futuras generaciones puedan encontrar el vínculo con sus antepasados, más allá de los lazos sentimentales, para que, dentro de este patrimonio funerario puedan encontrar el reflejo de la sociedad de sus ancestros. (Consejo de redacción, 26 de febrero de 2016, s.p.)

Sino porque como señala Vigotsky la conciencia y la cultura se construyen una a la otra.

Con referencia a las interacciones que el sujeto debe tener en el proceso de aprendizaje, la visita realizada, permitió a los alumnos desarrollarse con el medio físico y con el medio social, los alumnos observaron, registraron, pusieron en juego sus sentidos además de interactuar con sus compañeros al realizar comentarios sobre las tumbas que descubrían o la iconografía que identificaban, se convirtió en más que un ejercicio donde se obtendría un producto por escrito "cuento contextualizado" sino que dio pauta a que los alumnos analizaran sucesos, por ejemplo hubo un comentario de un alumno que luego de saber que el panteón que estaba visitando era llamado popularmente como el "El Panteón de los Ricos", hizo una observación a uno de sus compañeros: "Te fijas que aquí hay enterrados gente como Tello, bueno, de la familia de Tello y puros padrecitos". Tal vez esa observación sirva como referente en otros grados escolares.

La maestra Elena de quinto grado "A" fue una de las más interesadas en asistir a dicho panteón, comentarios de ella apuntaron a que sus alumnos tenían confusión con la ubicación de los siglos y que esa actividad les reforzó dicho aprendizaje. Ahora bien, como plantea Vigotsky, el docente debe tener interés en conocer el proceso de desarrollo de sus alumnos, la maestra conocía las necesidades de los mismos, con la integración a la actividad se pudo dar cuenta de la importancia de llevarlos a otros lugares para que

"entiendan" como ella misma lo manifestó sin mencionar al teórico. Entonces podemos deducir de manera poco fundamentada que el cambio conceptual ocurre en cualquier etapa de nuestra vida si nos lo permitimos.

José A. Castorina y Mario Carretero (2012), hacen un estudio sobre el cambio conceptual, en el capítulo 3 de su libro toman en cuenta la teoría piagetiana y la visión kuhniana, con Piaget retoman el concepto de asimilación, acomodación y equilibración, y con Kuhn lo relativo a la ruptura de paradigmas para entender que no hay una revolución científica sino "revoluciones científicas", es decir, que se amplíe el panorama a diferentes posturas sobre un tema específico.

Proponen que se debe partir de las ideas previas de los alumnos, en nuestro caso, las ideas previas tuvieron como detonante una pregunta generadora ¿Qué se puede hacer en un panteón?, las respuestas más próximas de los alumnos se concentraron en comentarios como: "Visitar a mis abuelos", "Ver las tumbas y llevarles flores", "Ir a limpiarlas, cambiarles el agua", los aprendizajes de los alumnos estaban relacionados con vivencias familiares. Pero nos permitió despertar el interés cuando se continuó el diálogo entre alumnos y maestra que les dejó una "insatisfacción", Castorina y Carretero (2012) toman en cuenta los estudios de analistas como Posner, Strike, Hewson y Gertzog realizados en 1982, para rescatar que dicha insatisfacción le permitirá obtener nuevas concepciones.

En nuestro caso es difícil decir si los alumnos llegaron a este punto porque se necesitaría abundar en los aprendizajes de las asignaturas para encontrar qué tantos logros tuvimos aparte de los que se buscaban, también porque es un largo proceso por el que se debe pasar donde los teóricos concluyen que hay sujetos quienes se quedan en el estado de insatisfacción por voluntad propia, aunado a lo anterior, también debemos considerar como mencionan los autores que es probable que no comprendamos los conceptos que se reformularon porque "el conocimiento del individuo está social y culturalmente "situado"".

Nuestra actividad nos permitió aplicar y reconocer aspectos mencionados por Cooper, (2002) en el capítulo IV sobre la enseñanza y el aprendizaje de los niños para comprender los conceptos de tiempo y de cambio, referidos en su libro *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Cooper (2002) hizo estudios sobre diversas estrategias aplicadas con alumnos,

se hacía ver la necesidad de plantearle a los alumnos retos que los hicieran llegar al aprendizaje significativo, en nuestro caso, diseñamos actividades y los maestros debían contextualizar al alumno es decir llevarlo a la fuente primaria y crear el sentimiento de "insatisfacción" para llevar a cabo un análisis relativamente libre del lugar al que eran acercados.

En su libro Cooper plasma un dato rescatado de investigaciones realizadas en 1999 por La Ofsted, Office for Standards in Education, en donde comenta que los maestros de primer grado tienden a descuidar el pasado ¿Hasta qué punto el estudio del pasado está descuidado en el contexto de la escuela que realizó la actividad? Tampoco podemos responder más que los datos que arrojó el análisis diagnóstico al inicio del ciclo escolar, pero sí invitar a realizar actividades donde los alumnos encuentran el concepto de tiempo y cambio.

Por su parte los alumnos de cuarto grado, decidieron que había tumbas que estaban muy "viejas" que no se veían ni sus letras, y otras que estaban derrumbadas, al acercarse a una tumba que estaba quebrada se dieron cuenta de que no era tan antigua como otras a su alrededor, así que comenzaron a ver por qué se había roto, un niño alcanzó a señalar un desnivel en la tierra, lo señaló pero no dijo nada. Otro niño fue más fantasioso y dijo "Se va a salir el muertito", lo que ocasionó el pánico entre los observantes quienes se dispersaron hacia otra tumba.

De acuerdo a la actividad de registro que realizarían de manera individual, una de las primeras tumbas que visitaron databa de 1912, registraron el año de nacimiento 1911, se dieron cuenta de que era un bebé, cinco alumnos decidieron buscar tumbas de niños, encontraron varias cercanas y consideraron que ese lugar era para enterrar a los niños al igual que en el Panteón de Herrera, pero una de las niñas observó que había límites entre tumbas, se intervino para que leyeran los apellidos de las lápidas dándose cuenta que era el mismo en cada espacio dividido, ellos dedujeron que eran "familias", y que parecía ser que todas tenían niños muertos. Los cinco alumnos que se decidieron por buscar tumbas de niños, se dieron cuenta que las fechas rondaban en los mismos años, preguntaron por qué sucedía eso, se les otorgaron dos pistas La Revolución y las enfermedades. Trataron de deducir la causa de muerte, concluyendo que se enfermaban y con la Revolución se morían porque los mataban. Un "tal vez", los dejó intrigados. (Pluckrose,

1993) menciona que es importante que el docente proporcione la información necesaria en el momento adecuado.

Otro alumno externó un sentimiento de identificación histórica cuando comentó “pobrecitos, se morían bien chiquitos”, una alumna hizo la observación “También ahorita se mueren” y otra agregó, “Pues sí, pero da tristeza, además ni tienen nada”, se refería a que no tenían flores, que nadie las iba a ver, un alumno que estaba lejos en la misma área llamó la atención del grupo para comentar que había encontrado una tumba de “niñito” con juguetes. Caminamos hasta esa tumba y los alumnos reconocieron lo que su compañero decía, la niña del comentario anterior volteó a ver la tumba “sola”. Bruner en 1996 encontró algo similar y concluyó que “Esto les permite comparar semejanzas y diferencias entre tiempos y lugares”.

Lo anterior da muestra de los alcances que tiene contextualizar los aprendizajes en un ambiente diferente al aula, la acústica del panteón hizo posible que la comunicación fluyera y que los alumnos sociabilizaran sus hallazgos. Pluckrose (1993) añade “Los niños pequeños son capaces de identificarse mejor con el pasado si se les lleva a lugares que poseen una cierta significación histórica, en vez de limitar su contacto a la historia a la página de un libro”. También integra los aspectos rescatados por Frida Díaz Barrida (2006) sobre la Postura Deweyniana en donde es importante considerar la educación pragmática y progresiva. Acercar a los alumnos por medio de diferentes estrategias para que puedan dar a conocer sus aprendizajes en diferentes contextos y desarrollar conceptos que le servirán en próximos ciclos escolares o en su vida cotidiana, mismos que posiblemente incrementarán sus experiencias.

Para completar la experiencia de enseñanza situada en donde el principal referente es la utilización del contexto escolar y los procesos de desarrollo cognitivo se desarrollaron actividades para cada ciclo escolar para los alumnos de primer ciclo (primer y segundo grado), la actividad consistía en realizar un registro con el nombre grabado en la tumba y su fecha de fallecimiento para tratar de organizar las fechas numéricamente, la actividad planteada aparentemente es sencilla pero no lo es tanto porque los alumnos tendrían que poseer el conocimiento del orden de unidades y hasta millares, ellos deberían elegir una tumba y describirla aquellos alumnos que no

supieran escribir podrían hacer un dibujo colocando los detalles que más les llamaran la atención.

Los alumnos de segundo ciclo (tercer y cuarto grado), registrarían la fecha de nacimiento y muerte y harían el cálculo de la edad que tenían al morir. Elegirían una de las tumbas observadas de preferencia la más antigua registrarían el nombre y posteriormente en clase de computación con orientación del profesor buscarían información sobre dicha época en tres aspectos: tecnología, vestimenta y juguetes. Posteriormente utilizando los datos de la tumba y los datos obtenidos de la investigación en medios electrónicos redactarían un cuento contextualizado (así se planteó a pesar de lo confuso del término en el modelo de educación histórica), en donde integraran los aspectos investigados.

El tercer ciclo (quinto y sexto grado), se les pidió registraran la fecha de nacimiento y calcularan la diferencia entre la fecha de muerte y el 2016. Auxiliándose de su profesor identificarían aquellas tumbas que pertenecieran al siglo XIX y siglo XX, enseguida elegirían una de las tumbas e inventarían una leyenda contextualizada identificando características de la época.

La convocatoria presentada a los docentes generó mayor interés por la proximidad a la fecha de celebración de Día de Muertos, se especificaban los horarios de visita de cada grupo escolar, los aspectos a calificar como: presentación, contenido (creatividad), estructura, caligrafía y ortografía (o calidad del dibujo para los alumnos de primer grado quienes no dominaran la escritura).

La evaluación se realizó por medio de una rúbrica que se estructuró de la siguiente manera:

NOMBRE DEL ALUMNO: ____. GRADO Y GRUPO: ___________________________.		
Pasado fragmentado	El alumno considera los hechos del pasado y los integra a su texto.	1
Estereotipos generalizados	El alumno integra los sentimientos de la persona que está describiendo.	2
Identificación cotidiana	Se puede observar que el alumno integra posibles acciones de la vida cotidiana del personaje.	3

Identificación histórica limitada	Integra las actitudes de las personas de la época a su redacción	4
Identificación histórica contextualizada	Observa las diferencias entre lo que había antes y lo contrasta con la actualidad	5
		PUNTOS

El objetivo de la investigación en primer ciclo era que los niños identificaran o pusieran en juego su concepto de viejo o nuevo, en segundo y tercer ciclo, la cronología porque así se identificó en el diagnóstico con referencia al uso de años y siglos por parte de los alumnos, se observa a un profesorado más al pendiente de la cronología que de la comprensión de procesos históricos.

El objetivo específico con los alumnos de cuarto grado, era observar si los alumnos presentaban o daban muestra de estar desarrollando el concepto de identificación histórica, Pluckrose, lo define así:

> La identificación histórica constituye la capacidad de lograr una apreciación informada de las condiciones o de los puntos de vista de otras personas del pasado. Depende de una interpretación imaginativa de los testimonios y de una habilidad para tomar conciencia de los anacronismos. (Pluckrose, 1993, p. 45)

Los alumnos dieron muestras breves de identificación histórica, como el antes mencionado sobre las tumbas de niños fallecidos entre 1910 y 1915. Pero tres de los alumnos consideraron que el panteón más "bonito" era el de Herrera porque ahí estaban sus abuelitos y querían ir a visitarlos. Como Pluckrose lo asegura, la identificación histórica está determinada por nuestras propias experiencias reales o emocionales. Mostrarles la "dimensión humana" permite que los niños se relacionen con gente del pasado, dichas emociones las puede despertar el sentimiento que tengamos sobre la muerte y de igual forma el sentimiento que tengamos sobre la vida, debido a ello las formas de identificarse históricamente con gente del pasado, presenta gran cantidad de variables.

Los alumnos identificaron el contexto a partir de la visita al panteón pues comenzaron a hacer especulaciones sobre las posibles causas de muerte de los niños. Al regreso desde el panteón hacia la escuela, se invitó a los alumnos a buscar información referente a la época en que vivió la persona

elegida de la tumba y a tratar de contar la historia de dicha persona, se había sugerido al comité de Lectura y Escritura por parte del colectivo docente que si los cuentos y leyendas podían ser de terror, así que algunos decidieron redactarlos con esas características porque así serían "más interesantes". Algunos maestros decidieron mezclar ambas por los criterios de evaluación para la elección del trabajo ganador por grado.

La dimensión intercultural que considera Pluckrose se observó cuando los alumnos identificaron que el contexto en el que se debía desarrollar su cuento, era un ambiente de personas con mayores ingresos económicos. En sus investigaciones algunos redactaron el contraste entre la clase "pudiente" y la clase "pobre".

Para finalizar mostramos la transcripción de una de las producciones de los alumnos que mostraron rasgos de identificación histórica pues se observa la contextualización realizada desde los saberes previos, la experiencia que otorgó la visita al panteón y la investigación posterior.

EL NIÑO MALCRIADO.
En el año de 1886 cuando empezaban a usarse los primeros motores de gasolina nace un niño llamado Federico era un niño solitario al que sus papás maltrataban mucho, su familia era de clase alta, se vestían, las mujeres con vestidos largos y esponjados. Los hombres con sombrero y trajes con tirantes, pero aún teniendo tantas riquezas Federico tenía mucho rencor en su corazón.
Al pasar el tiempo, él comenzó a crecer y disfrutaba maltratar a los animales y a las personas que podía, un día subió a un árbol del que calló.
Fue él muriendo de un golpe en la cabeza a la edad de 13 años y como su alma estaba arrepentida de todo el daño que hizo, dicen que aun puede verse su espíritu rondando el panteón La Purísima en busca de animales y personas a los que pueda ayudar para así descansar en paz.
Krishna Sofía Valenzuela Esquivel.

Consideraciones finales

Es bien sabido que muchos de los profesores que impartimos la asignatura de Historia tendemos a representar los modelos de enseñanza con los que fuimos enseñados, debido a lo anterior la propuesta generada a partir de la realización de propuestas de innovación y de la problemática específica

detectada permitió la utilización del contexto y no sólo el libro de texto para desarrollar las actividades propuestas por el mismo.

Mucho se habla de cambiar la forma de enseñanza pero también se habla de que no todos los profesores desean participar, hay tantas cosas por hacer, y nuestra aportación es por lo pronto el desarrollo de actividades como la que acabamos de presentar en donde se buscó una metodología pertinente para los seis grados escolares, se realizaron ejercicios de abstracción para que los alumnos analizaran las fuentes que nos hablan del pasado, observamos mediante la preparación previa para la visita al panteón que también los profesores deben estar preparados para las modificaciones que sean necesarias al momento de ejecutar las actividades programadas.

Los alumnos pueden establecer puentes cognitivos que los lleven de un saber previo a un aprendizaje esperado, a reconocer las formas de vida de antes de que ellos estuvieran aquí a observar que están rodeados de historia o por lo menos de comenzar a desarrollar ese pensamiento. Nos encaminamos al logro de uno de los propósitos en la enseñanza de la historia el sentirnos parte del pasado a partir de la interacción con los testimonios que si bien no hablan con voz propia, tienen mucho que decir a través de otra mirada.

Bibliografía

Consejo de redacción (26 de Febrero de 2016). Panteón la Purísima será un atractivo turístico. *Mirador*, pág. s.p. Recuperado el 20 de Mayo de 2017, de www.periodicomirador.com

Carretero, Mario, y Jose A. Castorina (2010). *La construccion del conocimiento cientifico: Enseñanza, narracion e identidades*. Buenos Aires: Paidos.

Díaz, Ricardo Rosas, y Sebastian Balmaceda (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a Tres Voces.* Buenos Aires: Aique.

Pluckrose, Henry (1993). *Enseñanza y Aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Poesía "a mi raza" como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la materia de historia

Zaareth CERÓN ROSAS
// Escuela Secundaria Francisco I. Madero

Zaareth Cerón Rosas. Docente de la Escuela Secundaria "Francisco I. Madero" en la comunidad de San Salvador Huixcolotla, Puebla imparte la materia de Historia de México la cual le ha permitido aplicar diferentes estrategias para la formación de una conciencia histórica que han llenado de satisfacción en su labor docente. Egresó de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla en la especialidad de Historia. Fue ponente del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación de la Enseñanza de la Historia. Piensa que la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es la pieza angular para el progreso de la sociedad mexicana. profr.zaarethtzi@gmail.com

Resumen // El siguiente texto gira en torno a la poesía histórica, en específico "A mi raza" del autor Miguel Aguilera como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la sensibilidad y la conciencia para la reproducción de la memoria colectiva.

El trabajo diario en el aula de clase me permitió diagnosticar diferentes problemáticas.

1. La enseñanza se ha vuelto un reto ante los procesos sociales que han caracterizado al magisterio
2. En el contexto social del municipio de San Salvador Huixcolotla, Puebla lugar donde se encuentra la Escuela Secundaria "Francisco I. Madero", la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se vuelve una situación negativa ya que se toma como una materia más que cursar en la secundaria, la cual no tiene importancia ni para los adolescentes ni para la población
3. La enseñanza de Historia para el alumno se ha vuelto insípida y aburrida ya que no es Química, Física o Biología, las cuales pueden ser metódicas, pero, ¿Por qué no renovarla? Mediante la declamación.

Con la ayuda de la poesía histórica el alumno se convierte en un personaje viviente y desarrolla en él sentimientos de ser parte de la Historia.

Pero también es un llamado a los docentes para no dejar morir el arte de practicar la declamación en la enseñanza de diferentes materias.

Palabras clave // Declamación, enseñanza, aprendizaje, poesía.

Introducción

Yo soy de raza morena,
India vestida de sol,
Brava como un león herido
Y dulce como una canción.
Miguel Aguilera

El siguiente texto gira en torno a la poesía histórica, en específico “A mi raza” del autor Miguel Aguilera como herramienta de enseñanza y aprendizaje para la implementación de la Historia formativa en el aula, de esta manera describiré la estructura de utilizar la declamación y en su argumentación hasta la puesta en escena por alumnos de la Escuela Secundaria “Francisco I. Madero”.

El trabajo diario en el aula de clase me permitió diagnosticar diferentes problemáticas.

1. La enseñanza se ha vuelto un reto ante los procesos sociales que han caracterizado al magisterio, ya que presenta la oportunidad de renovar el saber, mediante estrategias pedagógicas que permitan a los docentes incentivar el aprendizaje de los alumnos.

2. La industrialización, globalización y los medios de comunicación en México han provocado la deshumanización de los alumnos, produciendo una serié de cambios por la falta de interés en los adolescentes ante los procesos sociales de la actualidad.

3. En el contexto social del municipio de San Salvador Huixcolotla Puebla, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia se vuelve una situación negativa ya que se toma como una materia más que cursar en la secundaria, de la cual no tiene importancia ni para los adolescentes ni para la población; resulta más importante comerciar en la Central de Abastos a comprender sobre los sucesos que acontecen en el país.

4. La enseñanza de Historia para el alumno se ha vuelto insípida y aburrida ya que no es Química, Física o Biología, las cuales pueden ser metódicas,

Pero ¿Por qué no innovar la enseñanza de la Historia? “y que mejor manera de convertir su estudio en un objetivo práctico” mediante la declamación,

oratoria, y voces y vivencias. Lo cual permite un acercamiento a la comprensión de los procesos históricos, al aprender a personificar y comprender emociones, tiempos y espacios históricos; ayudan al alumno asimilar las situaciones que han formado las memorias de una nación y las realidades de cada época, provocando de esta manera el desarrollo de la memoria histórica.

Con la ayuda de la poesía histórica el alumno se convierte en un personaje viviente y desarrolla la comprensión de ser parte de la Historia.

La influencia del contexto social de la Secundaria "Francisco I. Madero" de San Salvador Huixcolotla Puebla

La Escuela Secundaria "Francisco I. Madero" se encuentra ubicada en la calle 16 de septiembre No.6, en el Municipio de San Salvador Huixcolotla, Puebla. La población total del municipio es de 13,541 Habitantes, cuenta con una superficie de 23.909 Km², la densidad de su población es de 566.36 Habitantes/ Km², el municipio no es urbanizado y colinda con los municipios de Los Reyes de Juárez y Acatzingo; al este con los municipios de Acatzingo y Tecamachalco; al sur con los municipios de Tecamachalco, Tochtepec y Cuapixtla de Madero; al oeste con los municipios de Cuapiaxtla de Madero y Los Reyes de Juárez.

A pesar de ser una comunidad en la cual la Central de Abastos es la pieza angular de la economía (genera el 80% de los trabajos en la población), se compone de localidades con marginación muy alta, en los que el 78.6% del total de la población se encuentra en pobreza, de los cuales 7,890 (59.8%) viven en pobreza moderada y 2,489 en alta (18.9%)[1]. Los hogares son representados por jefas de familia.

El promedio de escolaridad es de 15 años por lo que la Secundaria para muchos de los adolescentes es el último paso de su vida académica ¿y cómo no serlo? Si un cargador gana un salario al día de tres mil quinientos pesos, cuando un profesor gana lo mismo en una quincena. La comunidad de Huixcolotla tiene cinco preescolares, dos primarias, una secundaria y un bachiller. La condición de rezago educativo afectó a 29.7% de la población, lo que significa que 3,918 individuos presentaron esta carencia social.

[1] Información obtenida de INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010.

Otro factor importante para las escuelas de la comunidad es la baja matricula que se genera cada año porque para las familias de la población con un alto nivel de vida prefieren llevar a sus hijos a lugares lejanos demostrado de esta manera su poder económico lo que causa que los recursos económicos no lleguen para el fortalecimiento de los centros educativos.

De manera cultural, la población es sumamente religiosa en donde la celebración de la fiesta Patronal del "Divino Salvador" se convierte en la actividad más importante del año. Y ayudar al mejoramiento de las instituciones se vuelve una prioridad innecesaria (como se puede observar en la infraestructura de la ESFIM) ya que dicha comunidad gasta millones de pesos al año.

Además a la población le gusta la música/banda en la que muchos del adolescente toman como ejemplo los narcocorridos. Sin embargo, en la actualidad se ha puesto de moda llegar a ser Huachicolero ante la situación que atraviesa México por su Reforma Energética[2].

Educar en momentos de crisis en nuestro país es tarea ardua, las nuevas generaciones se transforman cada día de acuerdo al contexto, los artistas de moda se vuelven héroes en un mundo creado de adultos, los medios venden formas de comportamiento volviendo a la población títeres de las redes sociales y los medios de comunicación, para el alumno lo menos que requiere es de aprender Historia. Pero ¿A qué se debe esta forma de ser?

- A los programas de televisión que hacen personas menos y menos pensantes.
- A las modas impuestas por los sistemas económicos que encarecen de humanidad y sensibilidad de las personas.
- A los medios de tecnológicos mal empleados.
- Al desmoralizado patriotismo mexicano.
- Los contextos sociales de las diferentes escuelas de nuestro país

La enseñanza requiere de una renovación total y práctica incluyendo al alumno en su andar, mediante la implementación de estrategias que permiten sensibilizar a las personas para formar en ellos recuerdos que no olviden y que permanezcan en su futuro.

[2] Término utilizado en el Estado de Puebla para la persona que roba combustible

Argumentación

Jaramillo (1999) en su obra. *El Arte de la Declamación Moderna* afirma lo siguiente:

> El declamador es el educador que el siglo presente necesita para estudiar los grandes valores del espíritu. El declamador animado por tan nobles ideales hará del escenario la cátedra redentora del hombre del siglo XXI. Educar con arte es bella idea; y acertado método para la actual humanidad, indiferente al cultivo del espíritu.

La declamación es un arte escénico como lo son el teatro, la danza, la música y las artes plásticas y visuales en el sentido que se desarrolla frente a un público que observa y escucha, que participa siendo testigo ocular y auditivo del arte representado.

Podríamos decir que la declamación es la interpretación de un poema, buscando profundizar su mensaje con el uso armonioso de la voz y la sutileza del gesto, la expresión corporal por medio de movimientos y desplazamientos que ayudan a la interpretación de textos literarios. La declamación busca cautivar al espectador para destacar el sentimiento y la emoción contenida en el poema.

Para el Programas de estudio. "Hablar de una Historia formativa implica evitar privilegiar a la memorización de nombres y de fechas, para dar prioridad a la comprensión temporal de sucesos y procesos" (SEP, p15.2011)

Entonces utilizar la declamación como medio de aprendizaje resulta una tarea fascinante, divertida y práctica que apoya a la inclusión de cada uno de los canales de aprendizaje ya que el alumno desarrolla diferentes habilidades como:

- Aprender sin querer.
- Reconocer su cuerpo, su lenguaje corporal y oral como herramienta en el desarrollo de ademanes.
- Controlar su cuerpo a partir de posiciones en movimientos que mejoran su disciplina.
- Utilizar su cuerpo como medio de expresión de sentimientos, emociones y pensamientos a partir de un personaje.

- Comprender el espacio y el tiempo histórico mediante la reproducción del texto literario en la proyección del personaje al sentir la poesía y buscar la ropa, peinado y maquillaje de acuerdo al año, lustro, década y siglo
- Comprender que los personajes históricos solo fueron humanos que actuaron de acuerdo a lo que pensaban y que no existen ni héroes ni villanos solo personas.
- Comprender los contenidos que se desarrollan en cada poesía para lograr argumentar los aprendizajes esperados de la época vista y manejar la información de acuerdo a su contexto.
- Entender la poesía como medio de vinculación entre las diferentes materias de la educación básica.

Tabla 1.
Habilidades desarrolladas por el alumno mediante la declamación en la educación básica

a) Perfil de egreso para la educación secundaria:	b) Competencias históricas	c) Propósitos de estudio de la Historia
• Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. • Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. • Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros. • Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos. • Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. • Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente	• Comprensión del tiempo y espacio histórico. • Manejo de la información histórica. • Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	• Desarrollen nociones espaciales y temporales para la comprensión de los principales hechos y procesos históricos del país y el mundo. • Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos. • Reconozcan que son parte de la historia. • Participen de manera informada, crítica y democrática en la solución de problemas de la sociedad en que viven.

Como se muestra en la tabla 1 sobre habilidades desarrolladas por el alumno nos podemos dar cuenta en los rasgos del perfil de egreso, competencias históricas y propósitos de estudio de la materia de Historia que cumple el aprendizaje de la declamación para la educación básica como lo contemplan los Programas de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. (SEP 2011).

Poesía "A mi raza" como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la materia de Historia

De noche entraste a mi ciudad de jade,
Quemaste sus plazuelas y teocalis,
A mi raza de orfebres y escultores
A mi raza de sabios canteros y cantores.
Miguel Aguilera.

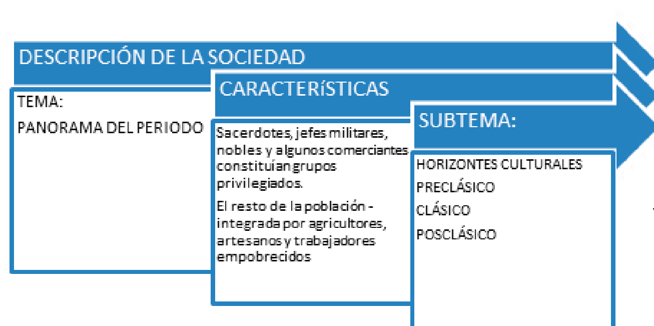
Para el Programas de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia (2011) "La enseñanza de la Historia demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos" (p.18).

"A mi raza" esta dirigía a incentivar en alumno el desarrollo de los aprendizajes esperados del bloque1 del Programa de estudios de la materia de Historia de México mediante su comprensión, personificación, motivación y puesta en escena como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.
Habilidades desarrolladas por el alumno mediante la declamación de la poesía "a mi raza" deacuerdo al programa de estudios.

BLOQUE 1	COMPETENCIAS	OBJETIVO DEL APRENDIZAJE
Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España	• Comprensión del tiempo y espacio histórico. • Manejo de la información histórica. • Formación de una conciencia histórica para la convivencia.	• Representar mentalmente las etapas y cronologías de hechos y procesos históricos del México Prehispánico, de la conquista y el virreinato mediante actividades lúdicas de aprendizaje dentro y fuera del aula con el fin de aprender de nuestras raíces.
Descripción pedagógica e histórica de la poesía		
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
• Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico. • Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española. • Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato.	• Ubicación temporal y espacial de las culturas prehispánicas. • El mundo prehispánico Conquista y expediciones españolas	Formativa

A mi raza
Miguel Aguilera



Yo soy de raza morena,
India vestida de sol,
Brava como un león herido
Y dulce como una canción[3].

[3] Primera parte de la poesía

Aquí nací,
En esta tierra fértil,
De selvas montañas y desiertos.
Aquí enterré los huesos de mis muertos,
Aquí sembré maíz, tomate, calabaza
Aquí nací, aquí planté mi casa.



EXPEDICIONES ESPAÑOLAS → CONQUISTA MILITAR → CONQUISTA RELIGIOSA

[4]Pero un día llegaste tú por el oriente,
Armado de una cruz y de una espada,
Ya teníamos una cruz, la de palenque
Y teníamos la decencia por espada.

Eras mitad bestia, mitad puñal de refulgente acero,
Venías con un estruendo de titanes y decías ser, capitán de capitanes
De unos hombres… que llamabas caballeros.



De noche entraste a mi ciudad de jade,
Quemaste sus plazuelas y teocalis,
A mi raza de orfebres y escultores
A mi raza de sabios canteros y cantores.

Tu dura ley los convirtió en esclavos.
Cayeron bajo el trueno y bajo el rayo
Y el duro galopar de tu caballo,
Cayeron bajo el trueno,

[4] Segunda parte de la poesía

Mis tigres, mis águilas
Y mis bravos caballeros.

Quédeme solo mirando
La masacre interminable.
Me hiciste prisionero
-¿En dónde está el tesoro?
-Sí que hable que nos entregue el oro.

Yo nada dije, miré mis pies arder al duro fuego.
Yo nada dije y desolado anduve luego,
Entre arenas, guijarros y pantanos.

Colgado estuve, igual que un cristo anduve
Con clavos y cuchillos en las manos.
Airado me colgaste, ¿lo recuerdas?

-Que traigan una cuerda-tu dijiste.
Más nunca te supliqué, nunca te dije:
-Señor tenme piedad.
En cambio, tú la noche triste,
Lloraste Hernán Cortés
Llórate cuando viste a tus huestes
ya desechos y sin fuerzas
y no sé porque lloraste,
no sé si fue de rabia o de vergüenza.

Al fin quedaron sin vida mis pupilas,
A veces crees que me mataste,
Tú crees que me venciste
Al menos esos crees Hernán Cortés.

Pero es mentira ¡mira!
Estés en donde estés veras que un día
No sé si en quinientos o en mil años.

No se sí ante propios o ante extraños,
Alguien que tenga la piel de sol
como la mía, habrá de repetirte esta poesía:

Hombre de cabello Xochipilli y pupila azulada,
No arraigaras en el pueblo Mexica
Ni tus pinos, ni tus palmas.
No dejaran mis águilas a tus buitres[5] [6] .
Posarse en tus montañas.

Y ni unirás tu sangre de mercaderes…
¡A mi sangre de dioses que es sagrada!

"A mi raza" fue realizada por Miguel Aguilera, poeta Oaxaqueño para su nieta que en ese momento era una estudiante de secundaria que participaba en un Concurso Nacional de Declamación de Escuelas Secundarias Técnicas en año 2000; es un collage de "Águilas y Estrellas" de Marcelino Dávalos.

Es una poesía dirigida a declamar a jóvenes de secundaria ya que su nivel de complejidad para interpretarla es medio y resulta fácil de comprender para un adolescentes; como lo podemos ver en la parte superior, los primeros versos hablan de una descripción emocional de la sociedad mexica del periodo posclásico que abre el panorama al alumno a imaginar el ambiente de esa época en el ámbito social y cultural.

En la segunda parte narra el periodo de conquista tanto militar como religiosa, hace alusión a la descripción de los españoles en específico de Hernán Cortés y muestra un acercamiento a la sociedad española. Pero también describe el proceso de invasión, al igual que pasajes famosos de la Historia de México como lo fue "la noche triste" y "la tortura de la Cuauhtémoc".

La poesía está llena de un sentimiento pasional sobre la grandeza de Mesoamérica en específico de la sociedad Mexica pero también evoca a desarrollar emociones nacionalistas que tanta falta hacen en México cuando

[5] No arraigaran en suelo de mexica tus pinos, ni tus palmas. Ni mis Águilas permitirán al buitre, hoyar el pedestal de mis montañas. Ni tu sangre unirás de mercaderes, a mi sangre de Dioses que es sagrada. Fragmento original de la poesía "Águilas y Estrellas"

[6] ¡Oh! raza de cabellos xochipalli y pupila azulada, parte original de la poesía "Águilas y Estrellas"

dice: "Y no dejarán mis águilas a tus buitres posarse en sus montañas" Y ni unirás tu sangre de mercaderes… ¡A mi sangre de dioses, que es sagrada!

Por otra parte, el proceso de enseñanza y aprendizaje se llevó de la siguiente manera:

Mediante el Programa de Estudios de Historia de Nivel Secundaria elaboré una planeación que me permitió enseñar cada uno de los momentos de la poesía[7]. Tome como muestra a tres grupos, el 3 "A", "B" y "C", ya que en los resultados de la evaluación diagnóstica demostraron lo siguiente: en el nivel dos que corresponde a "el alumno muestra algunas veces las competencias solicitadas" en el aspecto de compresión lectora; los alumnos de 3 "A" obtuvieron un 42.8%, para el 3 "B" el 43. 8% y por último el 3 ero "C" con un 55.5%. Como podemos observar en los anexos los resultados resultan grabes ya que casi en la mitad de los grupos no comprendieron el texto que se les evaluó[8] [9].

Para el Programas de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia. (SEP, 2011).

El pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de diferentes actores sociales, y del espacio en el que se producen los hechos y procesos históricos.

Por lo tanto determiné poner como estrategia el análisis de la poesía con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y el pensamiento reflexivo. Realicé en diversos módulos la lectura individual y grupal (con el objetivo de detectar a las voces que participarían en la declamación) del texto verso por verso, de la misma manera mediante la explicación en clase los alumnos pudieron comprender en un 80% la poesía y de esta manera pasar al nivel

---

[7] Figura 1. Planeación de acuerdo a los aprendizajes esperados de la poesía (muestra)

[8] Los niveles de desempeño general fueron establecidos mediante las competencias que sostienen el Plan de estudios 2011 de la educación básica en México, además dichas competencias como el manejo de la información histórica se ven reflejadas en el Programa de Estudios de Historia 2011

[9] Figura 2. Resultados de evaluación diagnóstica y resultados de Test de canal de aprendizaje

tres que correspondía a "El alumno logra casi siempre los contenidos y/o competencias solicitadas" [10] [11].

En la siguiente etapa tuve la oportunidad como docente de declamar para que de esta manera el alumno, pudiera observar lo que conlleva el interpretar una poesía, ya que en la comunidad de Huixcolotla el teatro no es reconocido como un aspecto del arte, pues en dicha población es más importante jugar futbol los domingos por las tardes y los aspectos culturales no son valorados, algunos de los alumnos nunca han tenido la oportunidad de observar una obra de teatro, la declamación da una oportunidad inmejorable para aprender de ella.

En este sentido la declamación logra:

- Hacer la Historia práctica
- Motivar al alumno en el desarrollo de aprendizajes sobre Historia
- Mejorar su comprensión lectora
- Controlar y explayar sus emociones
- Sentirse parte de la Historia
- Abrir las puertas a la cultura

Para Maureira, Gómez, Flores y Aguilera (2012) en su obra. *Estilos de aprendizaje, visual, auditivo y kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile*. Afirma lo siguiente:

Un aspecto muy importante en el proceso de aprendizaje es la forma en la que ingresa la información al cerebro (percepciones) lo que da una preferencia del sujeto hacia una forma perceptual. El ser humano tiene tres grandes sistemas de percibir la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK) utilizando en mayor medida los tres

[10] Los resultados se vieron reflejados en el examen del bimestre no. 1 correspondiente al aspecto de comprensión lectora, de acuerdo con la carpeta de trabajo de la docente

[11] Los niveles de desempeño general constan de la siguiente manera
Nivel 1. El alumno refleja con dificultad los contenidos y/o competencias solicitadas
Nivel 2. El alumno refleja algunas veces los contenidos y/o competencias solicitadas
Nivel 3. El alumno refleja casi siempre los contenidos y/o competencias solicitadas
Nivel 4. El alumno domina los contenidos y/o competencias solicitadas

Uno de los puntos importantes fue la selección de un grupo de nueve alumnos para la puesta en escena de los cuales tres son kinestésicos, cuatro visuales y auditivos, y dos que conforman os tres canales de aprendizaje[12] [13].

La siguiente etapa fue la de aprender el texto de la poesía por lo que determine después de la jornada escolar el trabajar con el grupo de declamación; como resultado de ello coloque a dos alumnas que fueron solistas, cuatro danzantes y declamadoras en lo general y dos danzantes caballeros águilas, tigres y un Hernán Cortés.

Otra de las etapas fue la de establecer ademanes, ritmos en la declamación, modulación de voz y coreografías[14] [15]. Y claro, lograr conjuntar cada uno de estos aspectos, al calibrar movimiento a movimiento, segundo a segundo y ser solo una persona en la poesía[16]. Al igual que guiar al alumno para lograr concretar un vestuario y peinado de acuerdo a la época mediante la investigación permanente de conceptos históricos que no comprendían en la poesía, de esta manera se logró estilizar la ropa ya que mediante los diseños obtenidos de los alumnos y con la ayuda del Artista Plástico Armando Espíndola Ballesteros, logramos plasmar en la tela el sentimiento que expresa la poesía[17] [18].

El logro de la disciplina fue gracias a la disposición de los alumnos, pero también a las horas que empleaban al día para el mejoramiento del proyecto[19]. De esta manera los dicentes tuvieron la oportunidad de presentarse en el Concejo Técnico de Sector en la Escuela Secundaria "Manuel Ávila Camacho" de Tecamachalco Puebla y posteriormente en el Concejo Técnico Estatal

---

[12] Con ayuda de la estrategia "dígalo con mímica, las culturas prehispánicas" fueron seleccionados dichos alumnos. Figura 7

[13] De acuerdo al Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia Lynn O'Brien (1990)

[14] Figura 3 y 4. Ensayo coreográfico de la poesía

[15] En los cuales la docente de la materia de Artes ayudo en la realización de ellos.

[16] Figura 8. Ensayo coreográfico

[17] Figura 5 Estética del vestuario

[18] Paisajista y muralista de ambientes poblanos además de plasmar en sus obras las realidades sociales del Estado de Puebla.

[19] Figura 6. Foto conmemorativa

en la misma escuela. Además de participar en diversos eventos en la escuela y en la comunidad.

Otros de los aspectos importantes de la poesía "A mi raza" es el fomento a los valores nacionalistas, enarbola las raíces mexicanas, logra comprender un periodo de la historia nacional y transversa los contenidos de diferentes materias como lo son Español, Artes, Formación Cívica y Ética, y Asignatura Estatal.

Para los alumnos de la Secundaria "Francisco I. Madero" el ver por primera vez declamar a sus compañeros originó el interés por aprender de ello ya que entre el teatro y la declamación existe una línea delgada, donde las emociones de los alumnos dan vida a la poesía.

El dicente explaya los sentimientos internos que le preceden y de esta manera abren su pensamiento a la crítica histórica de los procesos sociales, para ver mediante diferentes perspectivas a la Historia oficial que para el presente se muestra decadente e insípida ante los sucesos que acontecen nuestro país.

Y de esta manera el adolescente además de sensibilizar sus pensamientos ante los diferentes procesos históricos, también expresa sus sentimientos internos alejándose de la realidad de la que es dueño y saca sus demonios internos para mejorar su salud mental siendo así la declamación no solo una estrategia pedagógica sino también emocional.

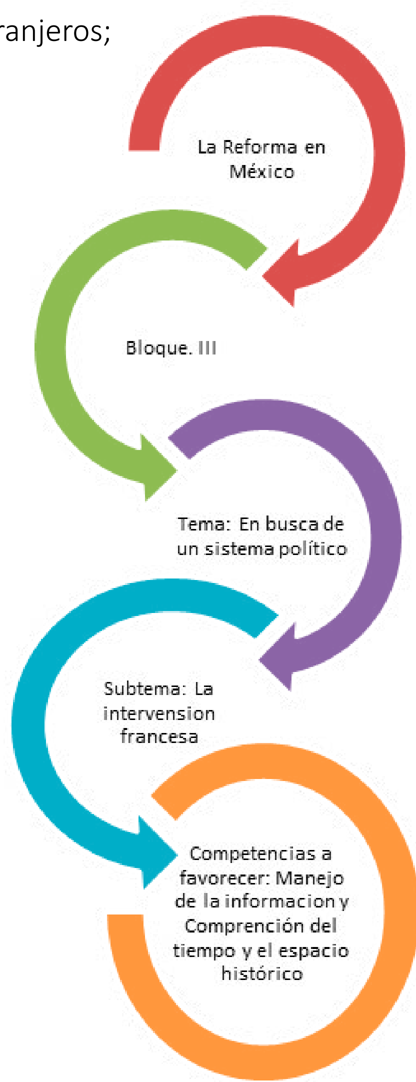
Entonces la declamación se vuelve una herramienta permanente sobre el desarrollo de una conciencia histórica para la reproducción de una memoria colectiva al presentarla en diferentes escenarios de la vida cotidiana.

Actualmente la institución educativa a raíz del interés de los alumnos por la actuación y declamación ha implementado diferentes proyectos que van desde la música, el teatro, la pintura y la danza, con el objetivo de mejorar el acervo cultural de la comunidad, pero también es importante mencionar que logré establecer un Club de declamación "verde que te quiero verde" el cual cuenta con veinticinco alumnos, algunas de las poesías que interpretan los alumnos son: "La Muñeca" de Vidal Aza, "La Loba" de Catalina Pastrana, "La India" de Julio Sesto y Sendas de Luz del Profesor Cirilo Domínguez Ramos.

Algunos fragmentos de poesías históricas

"Sendas de luz"
Autos. Profr. Cirilo Domínguez Ramos

En Puebla quedaron cruces de vencidos extranjeros;
Y en San Andrés mil luceros
Cayeron cual blancas luces,
Su heroísmo nos conduce
A enaltecer nuestra historia,
Entre guirnaldas de gloria
Sendas de luz se producen.



Todo empezó aquella vez
Por ambición en ganancias;
Altiva nos dijo Francia:
"México, estas a mis pies"
Pero, ¡ho mi tierra de fe!
Le respondiste orgullosa
¡Yo con el gran Zaragoza
Hincada aquí te veré!

En aquel 62
Barcos cruzaron los mares;
La guerra en preliminares
En Sn. Andrés se llevó,
Porque Juárez ordeno
Que en las cumbres de Acultzingo,
Se frenara al enemigo
Que los convenios violó.

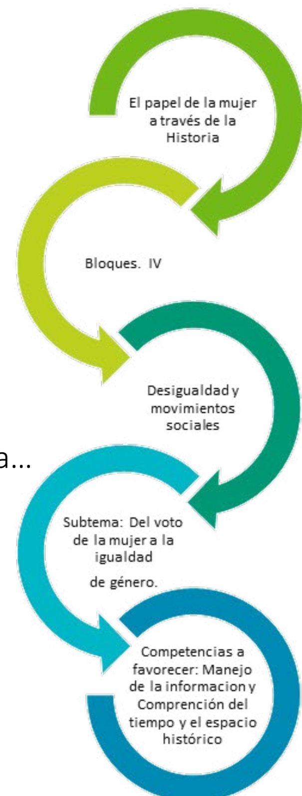
En ese Marzo día 6 la
La brigada de Oaxaca;
Con repiques de campanas

Los recibió Sn. Andrés,
Gran recepción esta vez
Se les dio en colecturía reinaba ahí la alegría
Ahí reposaba la fe.

Pero el ingrato destino
Rompió el encanto del día
Voló la colecturía
Marcando un negro camino,
Así cumplió pues su sino
Este ejercito de Juárez,
Que defendió los altares
"de México lindo y querido"

La india
Autor: Julio Sesto
(Fragmento)

Publico respetable, entre estas sobras
la india va hablar de su agónica tristeza,
ella, que siempre supo estar callada...
Todo es hablar del indio y de su vida
Y de proyectos, para mejorarla...
Pero del sufrimiento de la india,
de la india infeliz, No dicen nada,
todo es hablar del indio decadente y de su pobre vida...
Hombre blanco que mandas y gobiernas
Y que de tanto hacer, nunca haces nada,
abre los ojos para ver la vida
¿Qué hace tu pobre india abandonada?
¿no la sientes pasar por tu conciencia?
¿no la miras pasar frente a la cámara?
Pues en la sorda ¡América!, la india
Es hambre y desnudez dolor que pasa...



Conclusiones y retos

Quisiera terminar por agradecer a mis alumnos que creyeron en la declamación y que fueron el motor de este trabajo, a mis directivos por confiar en mi práctica educativa y a mi familia por siempre impulsarme.

"La Declamación empezó a ser una necesidad para los pueblos, un conducto seguro para darles la ilustración y el verdadero termómetro de la civilización". Don Pedro O. Mate (1838)

A pesar del contexto social donde se desenvuelve los adolescentes de San Salvador Huixcolotla, el alumno se muestra ansioso por aprender y explayar sus sentimientos mediante el arte… sólo basta darle la mano para ayudarlo a salir adelante. Sin embargo, a pesar de que la declamación es una herramienta fascinante para la enseñanza de la Historia, del Español, y de las Artes, actualmente está eclipsada y se extingue con cada año que pasa, ya que en la actualidad los maestros que enseñaban dicha disciplina se han jubilado y otros no le ponen el interés adecuado.

Ya que sus enseñanzas se transmitían de manera oral y de generación en generación, además de ser pocos los libros especializados que hablan de la declamación, algunos de los cuales han dejado de editarse y otros son difíciles de obtener.

Pero también en la práctica institucional tanto para Escuelas Secundarias Generales como Técnicas, los concursos de declamación ha resentido los golpes del tiempo y dejado de existir en la acción como un bello arte de la vida misma porque muchas de las poesías históricas son parte de la protesta social que al interpretarla por los alumnos y al presenciarla por personajes del gobierno han sienten temblar al escuchar las voces del anuncio de la multitud y algunos temas se convierten en prohibidos para declamar en concursos[20].

Sin embargo, a pesar de que la declamación está muriendo en el sistema escolar, espero fervientemente que para mis colegas docentes esta texto sea un símbolo de inspiración con el reto de ayudar a desarrollar la poesía como herramienta de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión de la

[20] Los concursos nacionales se convirtieron en una fortaleza del sistema en algún tiempo, ya que el sentido de competitividad se volvió importante, al regular reglas de declamación y definir el camino de la excelencia en declamadores.

Historia como medio de desarrollo de la conciencia crítica de los procesos sociales y de esta manera ayudar a crear una memoria colectiva.

Declamar para soñar,
Declamar para aprender,
Declamar para desarrollar una conciencia histórica,
¡Declamar para expandir una memoria colectiva!

Anexos

Figura 1.
Planeación de acuerdo a los aprendizajes esperados de la poesía (muestra)

<table>
<tr><th colspan="8">PLANEACIÓN ESTRATEGICA</th></tr>
<tr><th colspan="8">DATOS DE INTENTIFICACION</th></tr>
<tr><td>No. Clases: 4</td><td>Bloque: Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España</td><td>Materia: Historia de México</td><td>Grado: 3ero</td><td>Grupos: A, B, C, D</td><td>Fecha: Del 05 al 09 de septiembre del 2016</td><td>Bimestre: 1</td><td>Titular de la materia: Profra. Zaareth Cerón Rosas</td></tr>
<tr><td colspan="8">Objetivo de aprendizaje: Representar mentalmente las etapas y cronologías de hechos y procesos históricos del México Prehispánico, de la conquista y el virreinato mediante actividades lúdicas de aprendizaje dentro y fuera del aula con el fin de aprender de nuestras raíces.
Objetivo actitudinal: Apertura a los valores culturales de la sociedad en la que vive: arte, tradiciones, folklore mediante el aprendizaje del pasado</td></tr>
<tr><td colspan="8">Aprendizaje esperado: Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones de descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España.</td></tr>
<tr><td colspan="8">Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos</td></tr>
<tr><td colspan="8">Contenidos: Panorama del periodo, [ubicación temporal y espacial de las Cultura prehispánicas]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Método:
Explicativo-Ilustrativo</td><td colspan="4">Estrategias
• Preguntas exploratorias
• Cuadro comparativo
• Línea de tiempo</td><td colspan="2">Recursos:
• Objetos naturales e industriales
• Objetos impresos
• Medios sonoros, de proyección informáticos.</td></tr>
<tr><th colspan="2">Inicio</th><th colspan="4">Desarrollo</th><th colspan="2">Cierre</th></tr>
<tr><td colspan="2">Realizar evaluación diagnostica mediante la utilización de preguntas exploratorias:
1. ¿Cuáles fueron los factores que orillaron al hombre abandonar Africa?
2. ¿Cuáles son los procesos evolutivos por los que paso el hombre?
3. ¿Qué significa prehistoria?
4. ¿Cuál es la división de la prehistoria?
5. ¿Qué homínido fue el primero en salir de Africa?
6. ¿Qué es el nomadismo?</td><td colspan="4">Pedir a los alumnos localizar en su libro de texto los horizontes culturales y las culturas a las que corresponden cada una de ellas:
• Preclásico
• Clásico
• Posclásico

Proyectar relaciones virtuales sobre la explicación de cada periodo.</td><td colspan="2">Pedir a los alumnos realizar de acuerdo a lo antes presentado representar en su cuaderno un cuadro comparativo en el que desarrolle las características de cada uno de los horizontes culturales.
Actividad 4</td></tr>
</table>

Figura 2.
Resultados de evaluación diagnóstica y resultados de Test de canal de aprendizaje



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA
DIRECCION GENERAL DE OPERACIÓN ESCOLAR
DIRECCION DE EDUCACION SECUNDARIA
ESCUELA SECUNDARIA GENERAL
"FRANCISCO I. MADERO"

PUEBLA
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONCENTRADOS DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNOSTICA

GRUPO	ASIGNATURA	EXAMEN DIAGNOSTICO															
		CONOCIMIENTOS GENERALES DE LA MATERIA					COMPRENSION LECTORA					SOLUCION DE PROBLEMAS HISTORICOS					
		NA I	1 E	2 E2	3 B	4 S	NA I	1 E	2 E2	3 B	4 S	NA I	1 E	2 E2	3 B	4 S	N.D.G
2° "D"	HISTORIA UNIVERSAL	6.6%	[illegible]	42.2%	13.3%	0%	5.7%	34.2%	42.8%	11.4%	5.7%	22.8%	[illegible]	28.5%	2.8%	0%	[illegible]
3° "A"	HISTORIA DE MEXICO	2.5%	[illegible]	38.9%	10.2%	0%	[illegible]	23.0%	43.5%	12.8%	5.1%	10.2%	[illegible]	38.4%	0%	0%	[illegible]
3° "B"	HISTORIA DE MEXICO	0%	[illegible]	59.09%	[illegible]	0%	9.0%	[illegible]	43.18%	[illegible]	[illegible]	15.9%	34.0%	45.4%	4.5%	0%	[illegible]
3° "C"	HISTORIA DE MEXICO	6.6%	[illegible]	53.3%	[illegible]	0%	2.2%	8.8%	55.5%	[illegible]	6.6%	11.1%	[illegible]	62.2%	4.4%	2.2%	NA= 37.7%
3° "D"	HISTORIA DE MEXICO																

CODIGO			
N.A	NECESITA APOYO		ATENCION PRIORITARIA
E 1, 2	ELEMENTAL		ATENCIÓN MODERADA
B	BUENO		FORTALEZA
S	SOBRESALIENTE		

Figura 3.
Ensayo coreográfico



Figura 4.
Ensayo coreográfico



Figura 5.
Estética del vestuario. Cabe destacar que fue pintado por el artista plástico Armando Espíndola Ballestero



Figura 6.
Foto conmemorativa sobre los logros obtenidos mediante la poesía "A mi raza"



Bibliografía

Jaramillo, A. (1999). *El Arte de la Declamación Moderna*. Miami: Ediciones Universales.

Mate, P. (1838). *Discurso para inicio de cátedra de declamación*. www.eric.com. España

Maureira, Gómez, Flores y Aguilera (2012). Estilos de aprendizaje, visual, auditivo y kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. Revista electrónica de psicología Iztacala UANAM. Volumen 15 no. 2 pp 4. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/32359/29756

SEP (2011) *Programa de Estudios de Historia 2011. Materiales de apoyo para el maestro*. México: SEP.

SEP (2011) *Plan de estudios de la educación básica. Materiales de apoyo para el maestro.* México: SEP.

INEGI. *Censo de Población y Vivienda*, 2010. México: INEGI

Mujeres insurgentes. Reencuentro desde la escuela secundaria

Angélica Noemí JUÁREZ PÉREZ
Víctor GÓMEZ GERARDO
// Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

Angélica Noemí Juárez Pérez. Es licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de México. Actualmente cursa la maestría en Desarrollo Educativo en la Línea Historia y su docencia por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. anjuarezp@gmail.com

Víctor Gómez Gerardo. Es doctor en Humanidades (Historia) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Actualmente se encuentra adscrito como profesor titular "C" de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Sus temas de investigación son: prácticas docentes relacionadas con el uso del libro de texto de Historia y Geografía, y manuales escolares de Geografía utilizados en el siglo XIX en Latinoamérica. victor_gomezg@hotmail.com

Resumen // Esta texto presenta una revisión curricular y de los libros de texto sobre la participación de las mujeres en la Historia de México. Ante los hallazgos se ha diseñado una intervención didáctica que al poner en práctica propiciará que los alumnos de tercero de secundaria reconozcan la participación de las mujeres en la Guerra de Independencia. El recurso empleado en el aula serán fuentes primarias como publicaciones periodísticas, diarios y documentos de la época que describan cómo participaron sectores de mujeres en el movimiento independentista. La metodología empleada se basa en lo propuesto por Santisteban (2010).
Palabras clave // Didáctica de la Historia, Intervención didáctica, Fuentes primarias, Guerra de Independencia

Introducción

El currículo juega un papel importante entre el Estado y la sociedad. El conocimiento que se distribuye en las escuelas no es casual. Para Apple (1998, p.88) las escuelas representan, primordialmente, el conocimiento de determinados grupos, a través de contenidos seleccionados y organizados en función de principios y valores, mayormente, externos como intereses sociales y económicos.

La escuela encarna normas ideológicas que conservan una serie de relaciones estructurales. "Estas relaciones operan en un nivel fundamental para ayudar algunos grupos y servir de barrera a otros" (Apple, 1998, p. 89). Estas barreras son reforzadas y reproducidas por la escuela, mediante actividades curriculares, pedagógicas y la dinámica escolar. La generación y conservación de desigualdades no tiene su origen en la escuela, pero junto a diversos mecanismos de distribución cultural, dicha institución contribuye a su reproducción.

La intervención de las mujeres en los procesos y hechos históricos está —casi por completo— fuera del currículo, libros de texto y, por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia en educación secundaria. Su ausencia en el *Plan y programa de estudio 2011* se refleja en que, de acuerdo con los hallazgos que forman parte de esta investigación, los estudiantes no identifican a las mujeres como sujetos históricos ni como agentes activos en la conformación política, económica, social y cultural del país.

Esto, sin embargo, no se debe al estado de la ciencia histórica, sino a decisiones en la administración pública. Desde la década de los ochenta, el desarrollo historiográfico registra avances académicos importantes en historia de las mujeres. Incluso existen espacios de investigación especializados en ella, pero su impacto no ha alcanzado a la asignatura de Historia en secundaria.

El presente texto relata y discute un proyecto de intervención didáctica, inserto en una de tesis para la obtención de grado en la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco. La intervención didáctica propuesta se basa en el trabajo de los estudiantes con fuentes primarias, que les permita reconocer la participación de las mujeres (como sujetos activos) en la Guerra de Independencia.

Historia de las mujeres

Pensar hoy en "una historia 'sin las mujeres' parece imposible", dice Perrot (2008, p. 13). Sin embargo, no siempre existió. De acuerdo con la autora, es una historia reciente que surgió en Gran Bretaña y los Estados Unidos en los años sesenta, y en Francia una década más tarde. "El sujeto mujer estuvo oculto, imperceptible y negado" (Lau, 2015, p.21) hasta que la historiografía empezó a ocuparse de la Historia social en la segunda mitad del siglo pasado a través de estudios que se interesaron por el rescate de minorías —que no han tenido voz en la historia oficial— y de procesos sociales tradicionalmente marginados. Recuperar a las mujeres como sujeto histórico "ha sido una tarea llevada a cabo por distintos movimientos historiográficos que han abogado por un revisionismo de la Historia" (Manrique, 2013, p.12). Entre ellos, los de la revolución historiográfica iniciada en Francia con la Escuela de los Annales, y aquellos relacionados con el desarrollo de distintas corrientes: Historia social, Historia de las mentalidades e Historia cultural.

De acuerdo con Manrique (2013, p.12) la investigación historiográfica "ha ido focalizando sus centros de interés en determinados colectivos, hechos o procesos, según la realidad social del momento". Así, hacia la década de los setenta la Historia que comenzó a preguntarse por las mujeres se vio influida por los cambios en las tendencias de investigación histórica, la incorporación de las mujeres en las ciencias sociales y la gran influencia de los movimientos feministas de mitad del siglo pasado. Estos impulsaron la historiografía de las mujeres.

Para Ramos es preciso diferenciar entre historia e historiografía de las mujeres; la primera, corresponde al "rescate de información e interpretación sobre aspectos del pasado de la mujer" (1996, p.122). Mientras que la historiografía es "la reflexión sistemática sobre la metodología de la historia de la mujer" (1996, p.123). Esta última propuesta produjo que se pasara de recuperar la invisibilidad a la invitación de emplear nuevas herramientas de investigación que incorporaran no sólo la representación de la feminidad "sino la experiencia femenina, la participación de las mujeres, la historia, la desigualdad y el cambio social (…) todo lo cual se analizará bajo la perspectiva de la diferencia entre los géneros" (Scott, citada en Lau, 2015, p.24). Para

esta propuesta didáctica y el trabajo en aula con los alumnos, los autores nos centraremos en la historia de las mujeres.

Los avances en la historia de las mujeres de la Independencia.

En México, "la historia cuyo tema se aboca a las mujeres ya no es un campo nuevo" (Lau, 2015, p. 34). Desde la década de los ochenta, el desarrollo historiográfico mexicano registra avances académicos importantes en historia de las mujeres. En el proceso histórico de la Guerra de Independencia, los académicos han documentado diversos testimonios de la participación de mujeres —muchas de ellas anónimas— en actividades como correos, conspiración, abastecimiento de recursos económicos y armamento, seducción de tropas, enfermería y como soldados en el frente militar (Guzmán, 2010, p. 22). Varias de estas mujeres fueron acusadas de infidencia por las autoridades, juzgadas y sentenciadas a ejecución, encarcelamiento o se vieron privadas de sus propiedades.

En el marco de la conmemoración de los festejos del bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución (2010), se abrió un camino, cada vez más amplio, para que los historiadores retomaran a las insurgentes, y detrás de ellas a las mujeres novohispanas, aún menos visualizadas. Diversas organizaciones como la Comisión Universitaria y la Comisión Especial del Senado de la República llevaron a cabo compilaciones y premios de investigación sobre las mujeres insurgentes. Destacan el *Diccionario de la Independencia de México* (2010) que en su sección de personajes subrayan la participación de Gertrudis Bocanegra, Josefa Ortiz y Leona Vicario. De manera general se presenta el apartado "Mujeres de la Independencia", donde despliegan fragmentos periodísticos sobre su participación en la prensa del momento.

Por otra parte, el texto "Mujeres de amor y de guerra. Roles Femeninos en la Independencia de México" de Moisés Guzmán, fue la investigación premiada e incluida en el libro *Mujeres Insurgentes* (2010). En este estudio, el autor propone las causas que motivaron su participación en la Guerra de Independencia a través de las actividades antes listadas.

El libro *Adictas a la Insurgencia* (2010) de Celia del Palacio, agrupa la participación de las mujeres en: mujeres de la élite, esposas concubinas y

madres; mujeres de armas tomar; las seductoras y conspiradoras; y las otras mujeres de la independencia. En el texto describe cómo, desde cada espacio, las mujeres participaban según su condición económica y social. La misma autora, contribuye con el capítulo "La participación femenina en la Independencia de México" para el libro *Historia de las mujeres en México* (2014) donde además de las divisiones antes señaladas presenta opciones bibliográficas de consulta.

La historia de las mujeres de la Independencia en educación secundaria.

A pesar de los avances historiográficos sobre la participación de las mujeres en la Guerra de Independencia, los contenidos conceptuales del *Programa de estudio. Historia* de tercero de secundaria (SEP, 2011), plasmados en los libros de texto, dejan a los alumnos sin los recursos educativos para reconocer la compleja participación de las mujeres en los procesos históricos. Lo anterior se pudo comprobar en un estudio de diagnóstico realizado por los autores de este texto a alumnos de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna. No. 310 "Presidentes de México", en febrero de 2017. Aun cuando las mujeres en la Independencia es un tema que sí aparece —pero de manera marginal, como se expondrá más adelante— en la educación primaria, no parece ser llevado al material didáctico ni a la práctica de modo que genere un aprendizaje significativo en el alumno. A la pregunta de cómo habían participado las mujeres en la Guerra de Independencia, el 75% de los encuestados en la escuela secundaria referida no identificó ninguna forma de participación femenina.

Como se señaló anteriormente, el desarrollo del conocimiento histórico en el sistema de investigación de nuestro país ha avanzado. No obstante, ello no implica su transmisión en la Educación Básica del Sistema Educativo Mexicano. Correa y Espigado afirman que "los grandes progresos en la investigación histórica sobre las mujeres no han llegado a las aulas" (2003, p. 22). Menos todavía a los libros de texto (Fernández, 2004, p. 22-25). Diversos estudios sobre libros escolares —mencionados más adelante— demuestran la escasa presencia de las mujeres y el enfoque androcéntrico que se da a sus apariciones. Miralles y Belmonte (2004, p. 10) apuntan que la invisibilidad de

las mujeres sigue presente en currículos, materiales escolares, práctica educativa y formación del profesorado. "Todo ello pese a los intentos desde la política educativa oficial de rechazo al sexismo y potenciación de 'la igualdad de oportunidades'" (Correa y Espigado, 2003, p. 25).

Sant y Pagés (2011, p. 131), cuestionan ¿por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia? Y plantean como posibles respuestas que: a) buena parte de los contenidos históricos son de historia política, b) hasta la época contemporánea, la mujer sólo es visible en los contenidos de historia social, y c) las mujeres que sí que aparecen como "personajes históricos" toman roles de princesas, brujas o feministas. En este sentido, la tradición historiográfica de dar más peso a la historia política aún es imperante en los centros escolares. "En los libros de texto, las mujeres no acostumbran a aparecer como 'personajes históricos'. Su presencia se limita a la historia social y en esta escasean las personificaciones" (Sant y Pagés, 2011, p. 133). El predominio de la historia política propicia que sólo aparezcan mujeres cuando "una en concreto desempeñaba funciones tradicionalmente consideradas masculinas" (Manrique, 2013, p. 12) y el resto figuran como "personajes secundarios".

La representación de las mujeres de la Independencia en los libros de texto.

Más allá del currículo, que establece los contenidos y objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura, la transmisión de información al educando se apoya en recursos didácticos. Siguiendo los razonamientos de Apple (1998, p.88), si las escuelas representan primordialmente, el conocimiento de determinados grupos, a través de contenidos seleccionados y organizados en función de principios y valores, los materiales y actividades a través de los cuales se les presentan dichos contenidos serían vehículos ideológicos de quienes los producen. En función de lo anterior, tanto los materiales didácticos como las actividades que proponen merecen una revisión.

Como se señaló anteriormente, las mujeres en la Independencia es un tema que, aunque de manera marginal, sí se aborda desde la educación primaria. El libro *Historia. Cuarto grado* (SEP, 2015), en su Bloque "V. El camino hacia la independencia", incorpora el apartado "Temas para analizar y

reflexionar" que presenta "Las mujeres en el movimiento de independencia". En este muestra dos imágenes: los retratos de Josefa Ortiz y Leona Vicario. La narrativa señala que mujeres de diferentes grupos sociales participaron en el bando insurgente o realista en actividades de combate, abastecimiento de armas y alimentos, enfermería y espionaje. Los nombres que presenta son: Gertrudis Bocanegra; Manuela Medida "una indígena conocida como 'la Capitana'" (SEP, 2015, p. 184); Josefa Ortiz "heroína criolla"(p. 184); y Leona Vicario. Por parte de las realistas el grupo "Patriotas Marianas" fundado por Ana Ireta. Sin embargo, los retratos presentes de algunas y ausentes de otras dirigen la atención sólo sobre algunos personajes. Curiosamente, sobre las mujeres de clase acomodada: "'Mandarse hacer el retrato' era uno de esos actos simbólicos mediante los cuales los individuos de la clase social ascendiente (sic) manifestaban su ascenso, tanto de cara a sí mismos como ante los demás, y se situaban entre aquellos que gozaban de la consideración social" (Freund, 2014, p. 13).

Entre las actividades, el libro propone que los alumnos realicen una investigación biográfica y la presenten al grupo en forma de exposición, y sugiere que analicen la participación de las mujeres en el movimiento de Independencia y en la vida política y social de la actualidad. Finalmente, presenta la imagen de una fuente primaria, la única en el desarrollo del tema, aunque no propone revisarla, sólo es con fines de ilustración: "fragmento de corrido" de las mujeres americanas.

Por otra parte, el material empleado en la Escuela Secundaria Diurna. No. 310 "Presidentes de México", donde se llevará a cabo la intervención didáctica, no muestra una profundidad muy diferente al de la etapa educativa previa. El libro de texto *Historia II de México* (2013) de Rosa Merino y Sofía Cordero presenta diez imágenes que complementan el texto, en ninguna se percibe una mujer. Dentro de la narrativa hay dos momentos donde se hace referencia a su participación, ambas en el subtema "Conspiraciones e insurrección de 1810".

> Mientras que en España se seguía luchando contra la ocupación francesa, las aspiraciones de los criollos se discutían de manera secreta en Querétaro, y de forma paulatina sumaban partidarios, como el cura Miguel Hidalgo y Costilla, Juan Aldama, Miguel Domínguez y *su esposa Josefa Ortiz*, entre otros (…) sus

> planes fueron revelados y tuvieron que precipitar una insurrección en la madrugada del 16 de septiembre de 1810, en el pueblo de Dolores (…) desde el primer llamado de Hidalgo se unieron campesinos, peones, *mujeres* e indígenas empuñando garrotes, machetes y las pocas armas que tenían a su alcance. (Merino y Cordero, 2013, p.90, cursivas de los autores)

Las actividades propuestas por el libro son: elaborar un periódico sobre la insurrección de 1810 que incorpore notas, caricaturas políticas e imágenes de "Hidalgo, Allende, Aldama y otros insurgentes" (Merino y Cordero, 2013, p. 94) y redactar un informe en el que analicen "la actuación de Francisco Javier Mina, Vicente Guerrero y Guadalupe Victoria" (Merino y Cordero, 2013, p.97).

Como se identifica en el texto citado, las que son heroínas son plasmadas como esposas de otros personajes. Mientras tanto, a diferencia de los hombres (que son descritos como campesinos, peones o indígenas), las mujeres de la multitud que sigue a Hidalgo son retratadas como sujetos del sexo femenino sin etnicidad, sin oficio, sin origen, sumiéndolas en una abstracción en la cual es difícil identificarlas. No hay tampoco la intención de hacerlo mediante las actividades. Las mujeres de la Independencia llegan a ser silenciadas u obviadas. Esto impone la necesidad de que el docente, más allá del currículo y el material didáctico, genere situaciones que propicien el aprendizaje de una historia, en la que hubo mujeres, para un aula donde la mitad está compuesta también por ellas mismas.

La Enseñanza de la historia de las mujeres

En diversos países, existen numerosos esfuerzos por la evaluación y eventual incorporación de la participación histórica de las mujeres en los materiales didácticos y planes de estudio. Respecto a su integración en los contenidos escolares y procedimientos de enseñanza, España ha dado luz a distintos trabajos académicos. "Dificultades y expectativas de la historia de las mujeres en la enseñanza secundaria" (2011) de Rosa Ríos, plantea que todavía hay una importante tarea que realizar, cambiar las programaciones curriculares, promover la colaboración entre la academia y las escuelas e incentivar al profesorado en trabajos de investigación, así como exigir una legislación que

propicie la incorporación de las mujeres a la Historia; Pedro Miralles y Pedro Belmonte, en "Historiografía**,** historia de las mujeres y enseñanza de la *Historia* en *bachillerato"(2004),* explican que las recientes tendencias historiográficas, como la historia de las mujeres, tienen un alto grado de transferencia didáctica. *Para ello proponen el método histórico (la inclusión de fuentes y procedimientos históricos) para la enseñanza de la historia de las mujeres en Bachillerato, así como la necesidad de integrar una unidad didáctica sobre procedimientos historiográficos.*

Por otra parte, en los textos "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?" y "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?", los autores Pagés y Sant (2011; 2012) examinan el currículo de educación obligatoria y libros de texto de Historia. Su análisis demuestra que las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia y desarrollan algunos supuestos sobre las razones de esta invisibilidad. Para superar este hecho proponen una enseñanza de la historia que identifique las relaciones hombre-mujer. Los autores ejemplifican el protagonismo de las mujeres en una unidad didáctica para educación secundaria nombrada "Dones del 36" dedicada a recuperar el papel de las mujeres republicanas durante la Guerra Civil española y el franquismo.

En "La inclusión de la historia de las mujeres en el nuevo paradigma educativo de la historia: análisis curricular y propuestas didácticas" (2015) de Carmen Suárez y Sonia García describen sus experiencias después de llevar a cabo tres cursos de trasmisión de la historia de las mujeres en los Centros de Profesores y Recursos del Principado de Asturias. Como resultado, formaron un grupo informal de profesoras y profesores que incorporan en su práctica estrategias y actividades para incluir una historia de mujeres. La tesis de maestría *Las mujeres como sujeto histórico en el aula de historia* (2013) de María Manrique después de una revisión historiográfica y curricular, desarrolló en un grupo de bachillerato, diversas propuestas didácticas empleando fuentes históricas (fotografías, carteles propagandísticos, documentales, declaraciones y testimonios) de la época franquista. Con el fin de recuperar la actuación de Pilar Primo dentro la Sección Femenina, que permitió conocer la concepción de mujer que impuso el régimen.

En México, la UPN cuenta dentro de su acervo con textos como "Las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado

de educación secundaria" de Esther Morales en *Pasado en construcción* (2006), y "Las mujeres comunes en el libro de historia de sexto de primaria" de Eugenia Luna en *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (2012) y la tesis *Las representaciones de las imágenes de mujeres en libros de texto de historia para tercer grado de educación secundaria aprobados por la SEP (1994-2006)*. Estos trabajos son investigaciones sobre cómo se representa a las mujeres en las imágenes en los libros de texto, de manera general en el tercer grado de secundaria. El trabajo "Las mujeres de la independencia en los libros de texto de gratuito de México como parte de un discurso histórico" de Fernando Báez presentado en el IV Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia (2013) revisa de forma particular cuáles son las imágenes que complementan las narrativas de los libros de texto en el movimiento de Independencia.

Los trabajos en México son investigaciones y reflexiones sobre los materiales educativos. No se han documentado intervenciones didácticas. La importancia del presente trabajo será no sólo hacer la revisión, sino proponer cómo desde el trabajo en el aula se puede incorporar la participación de las mujeres en la Independencia en un formato que podría llegarse a replicar para otros grupos sociales excluidos y para otros períodos históricos.

Las mujeres insurgentes y su abordaje en la educación secundaria

La práctica de la enseñanza de la Historia a través del método tradicional ha generalizado que sea considerada por los alumnos como la acumulación de hechos y fechas, confundiéndola con un saber enciclopédico que sólo deben memorizar sin establecer relaciones de razonamiento, análisis y comprensión. Como afirman Miralles y Belmonte "el alumnado en muchas ocasiones percibe la historia como una construcción literaria, desconociendo cuáles han sido los mecanismos de análisis, metodológicos y epistemológicos (…) confundiéndola a veces con un saber libresco y de escasa funcionalidad" (2004, p. 5).

Metodología.

Ante esta problemática, Prats (2001, p. 24) propone que "hay que implementar una enseñanza de la Historia que tenga muy presente como es el método de análisis histórico. Ello implica enseñar a historiar", ya que es más importante que los alumnos comprendan cómo construir el conocimiento histórico que la propia descripción de un hecho del pasado. Además considera "que cualquier innovación didáctica debe tener en cuenta el estado de la cuestión de la ciencia histórica, aunque teniendo presente que no existe una correspondencia directa en la historiografía y enseñanza de la historia" (Prats, citado en Miralles y Belmonte, 2004, p.4).

Santisteban, por su parte, menciona que la enseñanza de la Historia debe "dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan (…) construir su propia representación del pasado" (2010, p. 35). Enseñar Historia, actualmente, debe provocar nuevas preguntas: "¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Podía haber sido de otra manera? ¿Cómo escribimos la historia? ¿Cómo argumentamos nuestros juicios históricos?" (Santisteban, 2010, p. 35). Miralles y Belmonte, complementan que a "la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza siempre se debe contar con los progresos de la historia" (2004, p.4). No se trata sólo de incluir nuevos contenidos aplicando los antiguos esquemas didácticos, se trata de construcción.

Los autores coinciden que no sólo hay que enseñar conceptos: el alumno debe aprender también procedimientos y actitudes. Y la historia es una materia clave para fomentar el pensamiento crítico. Esto resulta imposible si se mantiene sólo la repetición de discursos estereotipados e inspirados en los relatos de la historia política. Específicamente, en la obra *La formación en competencias de pensamiento histórico* de Santisteban se presenta un modelo de estructura conceptual para la formación en cuatro competencias de pensamiento histórico: conciencia histórico-temporal, imaginación histórica, representación de la historia e interpretación histórica. Para este trabajo los autores nos centraremos en la cuarta: el aprendizaje de la interpretación histórica, al coincidir con el autor en que las fuentes primarias tienen gran valor educativo: a) supera la estructura organizativa de los libros de texto, b) genera un conocimiento histórico discutible, c) presentan aspectos de la

vida de las personas más allá de los acontecimientos bélicos o políticos, d) se confrontan fuentes al libro de texto, e) contacto directo del alumnado con el pasado, y f) facilita la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia (Santisteban, 2010, p. 49 y 50).

Su trabajo se plantea en tres etapas: a) lectura y el tratamiento de documentos; b) confrontación de textos históricos; y c) comprensión del proceso de construcción de la historia. Se plantea un problema histórico e hipótesis que deben ser demostradas o rechazadas. Para ello se trabaja con las fuentes históricas: objetos, edificios, imágenes, que fueron testigo del tema que se estudia. Posteriormente, es importante enseñar a los alumnos descifrar la información histórica que proporciona el documento.

3.2 Propuesta de intervención didáctica.

Miralles y Belmonte afirman que “algunas de las recientes tendencias historiográficas tienen un alto grado de transferencia didáctica. Es el caso de la historia de las mujeres” (2004, p. 1) y Sánchez (1997, p.87) considera que los contenidos “de la nueva historiografía son más motivadores e interesantes para el alumnado de secundaria, ya que dan una visión del pasado más estimulante y próxima y expresan vivencias humanas”. Esta relación propone, la inclusión de contenidos y fuentes en la enseñanza de la historia de las mujeres en educación secundaria. De acuerdo con Miralles y Belmonte “no debe limitarse a la historia de las mujeres ilustres o a la de aquéllas que sólo aparecen por realizar gestas que se asemejan a las que valoran en los hombres” (2004, p.8). Más que la visualización, se propone trabajar la construcción del conocimiento. “Pensar la historia de las mujeres en las aulas es algo más que una reivindicación del papel femenino debe ir en la línea de enseñar a pensar históricamente” (Sánchez y Miralles, 2004, p. 294).

La propuesta tiene como finalidad que los alumnos reconozcan a las mujeres que participaron en la Guerra de Independencia desde el trabajo con fuentes primarias como publicaciones periodísticas, diarios, documentos de la época. Se aplicará en un grupo de tercer grado de la Escuela Secundaria Diurna. No. 310 “Presidentes de México” turno matutino. El tema se ubica dentro del Bloque 2 “Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia”; en el tema “Hacia la Independencia”. En una fase preparativa:

a) se revisará lo que se plantea del tema en el currículo y libro de texto escolar; b) la autora de la tesis recuperará los aportes desde la investigación historiográfica sobre la participación de las mujeres en el proceso estudiado; y c) seleccionará las fuentes que empleará el alumno en la construcción del conocimiento histórico.

Esta secuencia didáctica favorecerá al cumplimiento del *Programa de estudios. Historia* no sólo abordando un contenido compatible, sino que además contribuye a los propósitos del estudio de la Historia para educación secundaria marcados. Que los alumnos: "Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado" (SEP, 2011, p.14); y "Propongan y participen de manera informada en acciones para favorecer una convivencia democrática y contribuir a la solución de problemas sociales" (SEP, 2011, p.14). Se desarrolla la competencia ahí mismo señalada "Búsqueda y manejo de información" (SEP, 2011, p. 23). Además, visto desde una escala más general de los contenidos curriculares planteados en las asignaturas de Historia para la secundaria, este tipo de intervención se puede integrar también en el segundo grado en el tema "Las independencias americanas".

Respecto a las fuentes otorgadas a los alumnos, serán documentos publicados sobre todo en la prensa, durante la guerra y primera década posterior. Martínez (citada en Miralles y Belmonte, 2004, p. 44) propone que es necesario "conocer las palabras de las mujeres". Para esta intervención se trabajará con: "Las damas de México" publicación en el periódico insurgente *El Semanario Patriótico* (1812); El corrido insurgente (autor anónimo, 1814); *Noticias biográficas de Insurgentes mexicanas* (1825) de José Joaquín Fernández de Lizardi; y Leona Vicario, Carta vindicativa de su participación en la Independencia contra las injurias de Lucas Alamán, *El Federalista Mexicano* (1831). Esta selección no sólo cubre distintos perfiles de las mujeres desde el punto de vista de las actividades que desarrollaron como sujetos históricos, sino que también introduce una mayor amplitud de clases sociales.

La propuesta se llevará a cabo dentro del marco referencial, es decir, cuando el titular del grupo esté trabajando el proceso de Guerra de Independencia. Se recuperarán los conocimientos previos de los alumnos, y mediante equipos de trabajo revisarán las fuentes (quién la escribió, a qué sector

pertenecía, cuál es su finalidad, desde ese documento cómo participaron las mujeres o a quiénes hacen referencia, por qué tipo de actividades). Los alumnos construirán su propia interpretación histórica a partir de las aportaciones que les representen los materiales seleccionados y socializarán sus conclusiones con el grupo. Posteriormente, a través del análisis de publicaciones en prensa (periódicos o medios digitales), entrevistas e investigaciones se reflexionará cómo participan las mujeres en la actualidad (económica, políticamente o en movimientos sociales) con el objetivo de que visualicen su contribución, presencia y problemáticas. Las conclusiones de este trabajo será una producción escrita por los alumnos, que se presentará ante la comunidad escolar.

Reflexiones finales

Para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la Historia, la tarea de recuperar a las mujeres de la Historia de México de su papel secundario, debe ser un reto. Reto que puede trabajarse desde las aulas, haciendo visible su contribución como sujeto histórico activo. Las prácticas tradicionales de enseñanza de la Historia, no fomentan como tampoco lo hará sólo la incorporación de nuevos contenidos. La práctica docente debe conocer y tomar en cuenta los nuevos paradigmas historiográficos. Trabajar con un enfoque distinto, mismo que fomente el pensamiento histórico, para que el alumno sea capaz de emitir juicios personales o producir información sobre el tema. Después de la revisión teórica, queda claro que contenidos, procedimientos y actitudes son necesarios en un currículo histórico.

Esta propuesta, resulta relevante en medida que desde otros países no sólo se cuestiona sobre las mujeres en los contenidos escolares, sino que se interviene. En México, es necesario que ante la importancia de haber dado el primer paso que son las reflexiones en torno al currículo y materiales educativos, además se realicen intervenciones didácticas en las aulas que fomenten integrar a las mujeres como sujeto histórico, pues de no incorporar la contribución histórica de las mujeres en la conformación política, económica, social y cultural del país, la escuela seguiría perpetuando ausencias o fomentando estereotipos desde el currículo oculto.

Bibliografía

Apple, M. (1998). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

Correa, M. y Espigado, G. (2003). "La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia" en *Investigación en la escuela* núm. 50 pp. 21- 29.

Fernández, A. (2001). *Las mujeres y la enseñanza de las Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis

Freund, G. (2014). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gilly

Guzmán, M. (2010). "Mujeres de amor y de guerra. Roles femeninos en la independencia de México", en P. Galeana, *Mujeres insurgentes*, México: Senado de la Republica-Siglo XXI.

Lau, A. (2015). "Historia de las mujeres. Una nueva corriente historiográfica". En P. Galena, *Historia de las mujeres en México*. México: INEHRM.

Manrique, M. (2013). *Las mujeres como sujeto histórico en el aula de historia* (Tesis inédita de maestría). Universidad de Granada. España

Merino, R. y Cordero, S. (2013). *Historia II de México*, México: Editorial Nuevo México

Miralles, P. y Belmonte P. (2004). "Historiografía, Historia de las mujeres y enseñanza de la Historia en Bachillerato", en Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.

Pagés, J. y Sant, E. (2012). "Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles?", *Cuadernos de Pesquisa do Cdhis*, núm.1, pp.91-117.

Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.

Prats, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Disponible en: http://www.e-historia.cl/e-historia/libro-ensenar-historia-notas-para-una-didactica-renovadora/ Consultado el 15 de febrero de 2017.

Ramos, C. (1996). *"Quinientos años de olvido: historiografía e historia de la mujer en México, Secuencias,* núm. 36, pp. 121-150.

Sánchez, S. (1997). "La moderna historiografía y el aula", Íber, núm. 13, pp. 85-93.

Sánchez, S. y Miralles, P. (2014). "Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro", *Tempo y Argumento,* núm. 11, pp. 278-298.

Sant, E. y Pagés, J. (2011). "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?" *Historia y Memoria*, núm. 3, pp. 129-146.

Santisteban, A. (2010). *La formación en competencias de pensamiento histórico.* Buenos Aires: Clío & Asociados.

SEP (2015). *Libro de Historia. Cuarto grado*, México: SEP.

________ (2011). Programa de Estudio. Historia II. Secundaria. México: SEP.

________ (2011). Plan de Estudio. Educación Básica. México: SEP.

El desarrollo del pensamiento histórico a través de la Cronología en estudiantes de telesecundaria

Perla Yanin CASTRUITA ACOSTA
// Centro de Actualización del Magisterio Zacatecas

Perla Yanin Castruita Acosta. Licenciatura en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria por la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". Estudiante de la Maestría en Educación Histórica del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas. yanincast@gmail.com

Resumen // El presente trabajo es una aportación desde la educación histórica (Arteaga y Camargo, 2014); se aborda desde una perspectiva teórica metodológica para oncretar una propuesta didáctica, con el propósito principal de desarrollar el pensamiento histórico por medio del fortalecimiento del metaconcepto de Tiempo Histórico (Santisteban, 2007), a partir de la Cronología centrada en que el alumno posteriormente comprenda Periodos Históricos utilizando las medidas de tiempo convencionales.

Se presenta la forma en la que las actividades se llevaron a cabo con alumnos de telesecundaria de entre 11 a 15 años de edad. Dichas actividades estuvieron centradas en el análisis y consideración de los saberes previos sobre el tiempo, su aplicación, forma de medida y utilidad de esto, aplicado en una actividad de análisis de hechos ocurridos en su familia y su comunidad.

Se hace un análisis de las lluvias de ideas recuperadas antes de aplicar las actividades en cada una de las sesiones, cómo fueron diseñados cuadros de análisis de los hechos y la elaboración de textos donde se plasman las conclusiones a las que llegaron los alumnos en torno al tiempo histórico, observado por medio de las evidencias, que permiten conocer cómo su manejo e ideas se van complejizando. Para finalizar el trabajo se hacen consideraciones ante el desarrollo de las sesiones.

Palabras clave // Educación Histórica, Pensamiento Histórico, Tiempo Histórico, Cronología.

Introducción

La presente propuesta es una aportación desde la Educación Histórica (Arteaga y Camargo, 2014) y tiene por propósito mostrar un análisis teórico metodológico dentro del paradigma actual y compartir una propuesta pedagógica que contribuya al desarrollo del pensamiento histórico.

Presenta así, una actividad innovadora para el aprendizaje y la enseñanza de la historia aplicada con alumnos de telesecundaria multigrado en un contexto rural, con edades que van de 11 a 15 años.

La enseñanza de la historia va más allá de aprender simples conceptos y fechas, se busca el desarrollo del pensamiento histórico, que los alumnos sean capaces de comprenderse como sujetos históricos, que esten preparados para razonar por cuenta propia, de incorporar y estructurar el conocimiento sobre el pasado para reconocer la relación estrecha con el presente y el futuro, comprendiendo y desarrollando de forma simultánea los metaconceptos de tiempo histórico y conciencia histórica. El presente estudio se centra en el desarrollo del metaconcepto de tiempo histórico (Santisteban, 2007).

En base a lo anterior, el presente trabajo se inscribe en la tipología de innovación a partir del medio de realización en el que se inscribe en el "reforzamiento" (Arias 2016, 13) con el propósito de reforzar algo ya existente, en este caso la comprensión del tiempo histórico y en este caso se pretende lograr por medio de la cronología aplicada en una propuesta pedagógica.

Se elige trabajar con esta tipología y por medio del Aprendizaje basado en problemas, ante el antecedente de la evaluación masiva efectuada en 2010 llamada la prueba ENLACE que ha arrojado que 75.5% (Plá, 2011, p.139) de los estudiantes no alcanza el nivel satisfactorio, por lo que se promueve la memorización y en algunos casos motiva a los maestros a seguir reforzando esta habilidad, cuando en secundaria es necesario promover otras habilidades aparte de ésta.

El sustento teórico utilizado para la elaboración de la propuesta en torno a la comprensión del tiempo histórico por medio de la cronología es el Aprendizaje Basado en Problemas planteado por Frida Díaz Barriga (2007) donde se utiliza la metodología para fomentar el aprendizaje; también se retoma el trabajo de Henry Pluckrose (1997) en referente al desarrollo del pensamiento histórico por medio de la investigación y la perspectiva de los

conceptos que lo integran, mientras que se abordara el trabajo de Beatriz Aisenberg en la recuperación de saberes previos y reconocimiento de marcos asimiladores.

En el presente trabajo se especifican los propósitos, aprendizajes esperados y metaconceptos a desarrollar son el punto primordial de la planeación, aplicación y evaluación de las actividades de esta forma en la planeación que se presenta se hace necesario especificar, los contenidos, recursos y materiales necesarios para llevar a cabo las actividades didácticas para la enseñanza de la historia.

En el presente trabajo es fundamental aplicar una propuesta donde se precisen los propósitos, aprendizajes esperados y metaconceptos a desarrollar, los cuales han de posibilitar el análisis desde una postura teórica metodológica; se hace un análisis desde su planeación y posteriormente su aplicación, concluyendo con un análisis de las evidencias de los alumnos para determinar las situaciones que favorecen el desarrollo del metaconcepto de tiempo histórico por medio de la Cronología, remarcando las dificultades que se manifiestan en el desarrollo de sus trabajos y su argumentación.

Para ello el proceso que se llevó para la propuesta fue la revisión del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), el Programa de estudios de Historia de nivel Secundaria (SEP, 2011), donde se priorizan los aprendizajes esperados en referente al manejo de unidades de tiempo convencionales como punto de partida en una nueva temática, por ello la propuesta parte de motivar al alumno a realizar el análisis de hechos familiares por medio de fotografías antes de abordar una temática de hechos históricos.

En el análisis se parte del análisis de las ideas previas de los alumno, recuperadas por medio de las lluvias de ideas, posteriormente se analiza los productos elaborados como son la línea del tiempo; donde se hace énfasis en el orden cronológico que pueden determinar de las fotografías, algunas exposiciones y cuadros de análisis a partir de las conclusiones a las que llegan los alumnos.

Para finalizar se muestran algunas conclusiones que se obtuvieron mediante la aplicación de la actividad didáctica, como son algunas observaciones que se tiene de los alumnos de cada grado, el papel del maestro ante la adecuación y fortalecimiento con actividades didácticas, como también lo que queda pendiente por hacer dentro del mismo análisis.

Marco teórico-metodológico

A continuación se plantean perspectivas teóricas y metodológicas que contribuyeron a la elaboración de la propuesta didáctica, como son la forma de trabajo por medio de aprendizaje basado en problema, la visión general del pensamiento histórico junto con las aportaciones de algunos autores.

Entendiéndose que el pensamiento histórico se define como "Pensar por cuenta propia en el pasado, el presente y el de devenir humano con toda su complejidad" (Pérez 2007, p.15), por ende explica la necesidad de tener una perspectiva pedagógica y cognitiva para lograr una intervención adecuada, donde se considera la relación causa-efecto, simultaneidad y multicausal, dentro de las fuentes utilizadas en la diversidad en los recursos y estrategias.

Como el trabajo se centra en la cronología y en el desarrollo de una línea del tiempo como actividad detonadora, es necesario diferenciarlas, una siendo la determinación del orden temporal de hechos históricos y periodos históricos, mientras que la línea del tiempo es la estructura en la que se hace el orden estos acontecimientos.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología para la enseñanza-aprendizaje constructivista donde se fomenta el desarrollo del pensamiento complejo por medio de actividades prácticas y significativas donde se involucre a la escuela en la vida cotidiana y viceversa por lo que se requiere que el alumno "indague, investigue en su entorno y constituya por sí mismo aprendizaje significativo" (Barriga 2006, 63) como se muestra en la cita se basa en plantear situaciones o actividades problemáticas reales o simulados.

Esta metodología tomada, en este caso Aprendizaje Basado en Problemas permite la potencialización de la "Flexibilidad cognitiva" (Barriga 2006, p.64) donde pendan en cuenta sus capacidades cognitivas como la atención, percepción, comprensión, memorización y autoconocimiento, todas ellas con el propósito de desarrollar actividades que le permitan canalizar su "pensamiento crítico y creativo" (Barriga 2006, p.62) donde él decida los parámetros de análisis acordes a sus capacidades.

En el Aprendizaje basado en problemas (ABP) el maestro juega un papel fundamental al inicio, siendo quien plantea la actividad y la presenta a los alumnos, como se menciona anteriormente pueden estar basadas en

situaciones reales del contexto o simuladas, esto dependiente de las necesidades de los estudiantes. Pero ante todo debe ser situaciones que generen interés para poder abordar un conocimiento o ejercicio de alguna habilidad.

Como se menciona es central en el presente trabajo el análisis de los conocimientos previos de los alumnos por medio de lluvia de ideas esto con el propósito de que el alumno logre reconstruir sus conocimientos.

Es por ello que se motiva con las actividades a que autoreconosca que sus conocimientos no están acabados pero que ante el desarrollo de sus ideas se puede llegar a una situación donde "la construcción de conocimientos, de ninguna manera los considera suficientes" (Aisenberg 1999, p.139) donde la validez tiene que ver con los argumentos que logra reconstruir, es por ello la recuperación de las ideas previas y plantear situaciones donde estas ideas discutan y posibilitando el desarrollo de hipótesis, donde les permitan adquirir nuevos aprendizajes.

El ABP permite modificar propuestas de acuerdo al bagaje de ideas con las que cuentan los adolescentes centrándose las actividades en "la simulación de la actividad del Historiador" (Prats y Santacana, p.67); permita al alumno retomar las ideas previas como se menciona, por medio de la elaboración de hipótesis, selección, análisis, clasificación y discriminación de fuentes de información, para formar un discurso histórico.

Es necesario el desarrollo de destrezas que les permitan a los niños organizar información, como menciona Henry Pluckrose (1996), por medio del aprendizaje, formulación de explicaciones y evaluar sucesos históricos, con el propósito de que los niños comprendan nociones, actitudes, valores y conductas entorno a una sociedad.

Es por ello que es necesario que las actividades permitan comprender el tiempo, ordenar hechos e imaginar en torno a un periodo personal y posteriormente histórico reafirmando así la necesidad del reforzamiento de éstas para el desarrollo del pensamiento histórico, partiendo de la definición de Henry Pluckrose (1996) de los conceptos que posibilitan el desarrollo del tiempo histórico como parte del desarrollo del pensamiento histórico, como son: cronología, cambio y continuidad, causa y efecto

El presente trabajo se inscribe con alumnos de los tres grados de telesecundaria de entre 11 a 15 años, en un contexto rural. El trabajo se llevará a

cabo con dieciséis estudiantes, ocho de primer grado, cuatro de segundo grado y cuatro de tercer grado.

Se tendrá una estructura de clase variable de acuerdo a la tipología según la amplitud de la innovación donde los roles se estarán modificando por medio de "una serie de relaciones interpersonales que se proyectan sobre las expectativas y desempeño de los roles, la articulación de los comportamientos grupales, la toma de decisiones, etc." (Arias 2016, p. 15). El rol del maestro sea recuperar, presentar y motivar por medio de Aprendizaje Basado en Problemas.

Esto especialmente ante la dificultad de "Incomprensión y actitudes inadecuadas" (Arias 2016, p.18) por parte de padres de familia quienes se presentan renuentes al trabajo de investigación en casa por falta de tecnología o materiales educativos en ésta, por lo que se tomará un tiempo extenso para cada sesión.

Por medio de la observación se detectan varias problemáticas en relación con el desarrollo del pensamiento histórico en el metaconcepto del Tiempo Histórico por lo que se centraran las actividades de innovación en el reforzamiento, siendo así las siguientes: comprender las fechas como una serie de sucesos, se logra identificar que los alumnos en el borrador de sus trabajos tienden a ordenar de forma arbitraria de un periodo histórico; esto por ser de diferentes fuentes las revisadas, mas este problema es corregido en la mayoría de las ocasiones en sus trabajos para entregar como también al incorporar ciertos elementos cronológicos en su argumentación que da pie a la siguiente dificultad.

En trabajos previos donde los alumnos ordenaban cronológicamente en líneas del tiempo de forma arbitraria sin argumentar porque este suceso se situaba en ese periodo más que en la coincidencia de las fechas, sin relacionar entre sí que causas y consecuencias trajo estas.

El apoyo para resolver esta dificultad identificada abonaría el desarrollo del pensamiento histórico en el metaconcepto del Tiempo Histórico por medio de la Cronología, que le posibilite la argumentación, partiendo del análisis de hechos dentro de su familia siendo así beneficioso para los dieciséis alumnos de la telesecundaria multigrado.

Análisis de la propuesta "Comprendiendo la cronología"

Como se muestra a continuación la aplicación de las actividades será por medio de aprendizajes basados en problemas. En cada secuencia se utilizan una diversidad de estrategias y recursos didácticos que posibilitan el meta-concepto de tiempo histórico

La actividad gira en torno al concepto que maneja Henry Pluckrose (1996) del desarrollo de Tiempo Histórico a partir de la comprensión de la cronología con el propósito de desarrollar las destrezas relacionadas.

Para esta actividad los alumnos recaban información familiar y de su comunidad de fuentes orales y fotografías con el propósito de que exploren las diferentes prospectivas del desarrollo de la vida cotidiana de un mismo lugar. Esto les permitirá utilizar conceptos clave para elaborar explicaciones y narraciones orales y escritas sobre sucesos y procesos históricos.

La actividad se lleva a cabo durante dos sesiones de entre sesenta a cien minutos, como se muestra a continuación. Tiene el propósito de desarrollar nociones básicas sobre el tiempo histórico, vista por medio del uso de la cronología y conceptos temporales como: siglo, lustro, década y año. El aprendizaje esperado es identificar la duración y secuencia de los procesos históricos, aplicando los términos siglo, década, lustro y año.

Los materiales son fotografías familiares, cartulina, colores, hojas de color, tijeras, pegamento, hojas de máquina, diccionario, fichas de trabajo en donde marca las actividades, libros de consulta, plumones, pluma, lápiz y libreta.

La primera sesión se lleva a cabo dos actividades centrales, entre ellas una lluvia del tiempo para identificar los saberes previos y la situación problemática de armar una línea del tiempo de las fotografías familiares de cada alumno.

La lluvia de ideas cumple la función de recuperar ideas previas por medio de preguntas detonadoras, como ¿cómo se mide el tiempo? Esta pregunta cumple el propósito de recuperar su concepción de qué es el tiempo y qué formas se han desarrollado para medirlo como son el siglo, lustro, año y década; la segunda pregunta consistió en ¿para qué es útil medir el tiempo? Esta pregunta motiva la reflexión sobre la utilidad que tiene medir el tiempo.

En la elaboración de la línea del tiempo, con el uso de las fotografías familiares, los estudiantes construyen una línea del tiempo que les permite comprender la utilidad de la cronología, como ordenar los sucesos y ejemplificar la causa consecuencia con esas fotografías, haciendo así un repaso de su duración con las unidades de tiempo convencionales. Finalizando la sesión con la elaboran una conclusión donde se da a conocer lo que aprendieron con las actividades.

En la segunda sesión se llevan a cabo tres actividades, la primera una lluvia de ideas para recuperar lo visto en la clase anterior, la secunda actividad consiste en ordenar la información de la línea del tiempo en una tabla para determinar hace cuánto sucedieron los hechos, utilizando las unidades de tiempo vistas, de igual manera se identifica la simultaneidad de sucesos familiares.

Como inicio se lleva a cabo una lluvia de ideas a partir de la siguiente pregunta ¿qué se vio la clase pasada? Esta pregunta para hacer un recuento de actividades y conceptos abordados que ahora puede manejar; mientras que la siguiente pregunta ¿Cómo identificaron la fecha de las fotografías? Tuvo el propósito de reconocer el proceso y estrategias utilizadas para identificar lo sucedido en la fotografía.

Surgiendo así la necesidad de los alumnos de reforzar el uso de las medidas de tiempo convencionales que se ejercitaron en la línea del tiempo se decidió utilizar un cuadro de análisis, donde los alumnos describieron cada una de las fotografías analizadas la clase anterior, mencionando en qué fecha sucedió éste, cerrando así a hace cuánto sucedió utilizando las unidades de tiempo convencionales antes analizados.

Para finalizar la sesión los alumnos analizan las líneas del tiempo de los demás compañeros para identificar la simultaneidad de los sucesos dentro de la comunidad. Cerrando así con una conclusión donde se da a conocer su proceso que llevaron a lo largo de la clase y que sucesos históricos se dieron en las fechas analizadas.

La evaluación se lleva a cabo por medio de heteroevaluación y autoevaluación, donde se revisa el desarrollo de conceptos relacionados con la actividad, la actitud hacia el trabajo y sus compañero, tanto la participación como el trabajo realizado de forma individual y en equipo, evaluando así el conocimiento conceptual, actitudinal y procedimental. Mientras que el presente

análisis de las actividades permite identificar como cada actividad contribuye al desarrollo del pensamiento histórico reforzando el metaconcepto de tiempo histórico por medio de la cronología enfatizando en el manejo de las medidas de tiempo convencionales como siglos, década, lustro y año.

Las actitudes que se evalúan a lo largo de la actividad es el respeto hacia sus compañeros al trabajar en equipo y en las participaciones en clase, responsabilidad cuando tengan que trabajar en equipo e individual y la actitudes positivas a la actividad, como también la responsabilidad al traer y utilizar los materiales.

Mientras que la evaluación procedimental se centrará en la elevación de evidencias en donde se verá su nivel de desarrollo escrito y oral, en torno al desarrollo de metaconseptos y aprendizajes esperados antes mencionados.

Análisis de la aplicación.

Se aborda el análisis de los resultados por medio de las evidencias de los alumnos, recuperando las ideas en común que permitan dar un punto de partida para el reforzamiento del metaconcepto del Tiempo histórico y como se menciona anteriormente, como las actividades relacionadas con la Cronología lo permiten.

Como se explica en el planteamiento anterior la actividad se analizarán las dos sesiones las cuales parten de la recuperación de los saberes previos, ejercitando y reformulándolos con actividades diferenciadas y concluyendo con una recapitulación de cómo y qué aprendieron las nociones de tiempo convencionales junto al uso de la cronología en una línea del tiempo.

En la primera sesión.

La recuperación de ideas previas (Anexo 1), como expresa Beatriz Aisenberg (1999), es necesaria para poder hacer consciente al alumno de lo que sabe, teniendo la función como una forma de plasmar cómo van cambiando estas ideas, como se menciona anteriormente se hace por medio de una lluvia de ideas. La idea central de la que se parte es el tiempo, en la utilidad expresada con la frase *sirve para* y la forma en que se mide el tiempo *Se mide en:*

siendo estos los puntos de partida de las preguntas detonadoras anteriormente mencionadas.

A partir de las preguntas anteriores los alumnos identifican la utilidad centrándose en ideas como: *saber el pasado* identificando así como el medir el tiempo permite identificar cosas del pasado y posteriormente identificar *cosas actuales*. Entre ellas identifican el cambio y permanencia por medio de la frase *Saber que cosas se quedan* e *identificar cosas que pasan rápido.*

En la lluvia de ideas se identifica el uso de las medidas con la idea *Se mide en:* mencionando las *fechas* y como estas se pueden medir de diferente maneras, identificando las unidades de tiempo convencionales haciendo a su vez una relación de sus equivalencias un ejemplo:

Década 10 años y Un año 12 meses

Por medio de la observación y el audio recuperado durante la clase se identifica que quienes son más conscientes de las unidades convencionales para medir el tiempo fueron los alumnos de primer grado, siendo los alumnos de tercer y segundo grado, algo poco estudiado a lo largo de años anteriores.

La segunda actividad realizada consta en la elaboración de una línea del tiempo con las fotografías familiares que se les pidieron previamente. Se observa en la elaboración de líneas del tiempo que el alumno ordena cronológicamente, por medio de algunas fechas marcadas en algunas fotografías, como también por medio de la elaboración de categorías de análisis.

Estas categorías formadas por los alumnos se establecen ante la necesidad identificar la fecha en que sucedió, esto se lleva a cabo por medio del análisis y cálculo de las edad de las personas que aparecen en la fotografía; esto con el propósito de tomar su edad actual y retroceder en las fechas.

Continuando con esto y con la necesidad de situar las fotografías cronológicamente los alumnos toman en cuanta un segundo punto de análisis como fueron los colores, claridad y material de las fotografías; esto les es útil porque había fotos antiguas que situaban a un antes y un después en ciertos sucesos, haciendo esto a que llegaran a identificar los sucesos que se muestran en la fotografía como fueron bodas o fiestas importantes, pudiendo situar cuando sucedieron dándoles así una fecha aproximada.

Esta actividad no sólo les ayuda a situar cronológicamente los sucesos sino también a retomar su historia familiar, esto comprendiendo que ciertos

sucesos se pueden comprender como causa-consecuencia, como fue ordenar de forma lógica que en la foto salía más joven o más viejo, o como se logra ver que primero se dio la boda de una pareja y después se puede situar el nacimiento de su hijos (anexo 2)

Como se menciona la elaboración de las líneas del tiempo fueron permite al alumno categorizar para poder ordenar cronológicamente estableciendo las anteriores categorías, e incluso discriminar información a partir de sus saberes sobre su familia como se observó en donde dos fotografías son de mismo acontecimiento siendo una a color y otra en escala de grises como el suceso que se menciona 1988 donde se desarrolló una boda.

Más en las líneas del tiempo los alumnos no hacen una división de los tramos históricos, dividiendo de forma arbitraria de acuerdo al tamaño de la foto no a la temporalidad que abarca o en el que sucedió. Mas en ellas recuperan hace cuánto tiempo sucedió ese acontecimiento plasmado en la fotografía y donde estos hechos se dieron, siendo en su mayoría en su comunidad (anexo 3).

Otro equipo de primer grado divide el espacio de acuerdo a su tamaño de letra y fotografía, por lo que los tramos temporales no son equivalentes pasando los años de esta manera 1987, 1993, 1998, estas fechas en espacios muy estrechos, ampliando a los siguientes años siendo que estos son un tramo más corto de tiempo, mas con fotografías más amplias donde se muestran el 1999, 2002 y 2002 como se muestra repite una fecha y no la sitúa junta (anexo 3).

Los alumnos de segundo grado ordenan de forma inversa a la forma convencional poniendo el más reciente avanzando hacia atrás en intervalos diferentes, pasando del 2010 al 2009, 2004 y 1990. Mientras que los alumnos de tercer grado manejan de forma más ordenada lo que es una línea del tiempo, haciendo los intervalos más equilibrados y pasando los espacios de acuerdo a los años transcurridos, mas no localizan espacialmente el lugar del acontecimiento (anexo 2).

Las líneas del tiempo que se tenían planeadas resultan ser más un acomodo cronológico de las fotografías que una línea del tiempo. Para finalizar la sesión los alumnos elaboraron una conclusión de cómo llevaron a cabo la actividad, que dificultades tuvieron y que cosas nuevas aprendieron como también que repasos hicieron de conocimientos antes vistos. Mencionando

más que nada en dos frases utilizados por los alumnos *pues habla que el tiempo se utiliza para saber de los siglos, años, décadas y otras cosas y saber de los antepasados* también mencionando que *con las líneas del tiempo saber donde pasaron y también desde el más antiguo hasta el más reciente como el las familias las personas vivieron tiempo antes de que naciéramos* haciendo así un ejemplo de que el alumno comprende cómo se mide el tiempo y algunas utilidades de hacerlo.

En la segunda sesión.

Partiendo de la necesidad de recuperar los saberes previos de los alumnos para identificar qué aspectos son necesarios reforzar se lleva a cabo una segunda lluvia de ideas (Anexo 4) donde se recupera lo elaborado en la clase anterior, recuperando las unidades de tiempo y la elaboración de una línea del tiempo.

En las unidades de tiempo se recupera todos las que se mencionaron en la lluvia de ideas anterior, donde ahora los alumnos de los tres grados pueden manejarlas, haciendo una gran diferencia donde en un primer momento los únicos que las manejaban eran los alumnos de primer grado.

Para continuar con ello, se recupera línea del tiempo elaborada para recuperar los puntos en común y como llevaron a cabo, como fue recuperar la imagen, la fecha en años, la localización y los cuestionamientos que les ayudaron a categorizar y analizar las imágenes para darle un orden cronológico.

Recuperando así como localizaron el orden cronológico de las fotografías, mencionando que fue por medio de *foto según el año* donde s ellos buscaban su *Significado* y calculaban *hace cuanto sucedió* esto para poder situarlas antes o después de algún hecho conocido.

En la actividad se puede encontrar como los alumnos mencionan una situación común para muchos que fue el no contar con una fecha por lo que se debió *Calcular cuando no tenía fecha precisa* identificando que se odia hacer *según la foto* esto por medio de los colores de la foto, la persona de la foto (edad) y partir de una sola fecha en una única foto, donde los alumnos situaban en una fecha si fue antes o después de esta.

A partir de la lluvia de ideas se encamino la siguiente actividad, donde se relaciona diferentes medidas de tiempo convencionales en un cuadro de

análisis, donde los alumnos describieron de la fotografía, en qué fecha se dio y hace cuanto sucedió utilizando por lo menos tres unidades de tiempo convencionales diferentes.

Los alumnos manejan las unidades de tiempo convencionales de forma variada para dar a entender cuando sucedió el acontecimiento, por ejemplo:

Ejemplo de 3° Grado

Describe la fotografía: Esta en la fiesta del 4 de octubre
Fecha en que se dio: 1990
Equivalencia con otras unidades de tiempo: hace 26 años, hace 2 décadas y tres años, 5 lustros y un año.
Ejemplo de 2° Grado
Describe la fotografía: Se muestra en la fotografia un tractor del señor Juan Antonio y una niña llamada Denniz
Fecha en que se dio: 1990
Equivalencia con otras unidades de tiempo: 2 décadas un lustro y un año, 5 lustros y un año, 312 meses, hace 26 años.

En los ejemplos mencionados se observa que en ambos acontecimientos revisados diferentes trabajos, abordan una misma fecha y diferentes acontecimientos mostrados en las fotografías, mostrándoles a los alumnos la simultaneidad, al mismo tiempo que pueden calcular la hace cuánto sucedieron en casi las mismas medidas mostrando que el alumnos de segundo grado al cual corresponde al segundo ejemplo con más unidades de tiempo que el alumno de tercer grado.

Se puede ver que los dos grados que al principio de la propuesta no recordaban y mucho menos manejaban las unidades de tiempo convencionales ya se les facilitaba su manejo, gracias a las actividades anteriores.

Como cierre de la actividad los alumnos hacen un análisis de hachos simultáneos que aparecieron en las líneas del tiempo, mencionando la anterior mencionada, como también donde en el 2007 un alumno de primero fue aun paseo familia y simultáneamente la familia de otro alumno le hacía una foto a su casa porque se planeaba remodelar.

Reconociendo así que *medir el tiempo es útil para saber de cuanto duraban las cosas* reconociendo la utilidad de ordenar los acontecimientos

cronológicamente mencionando así *es útil para saber de los antepasados los 'humanistos' la llegada de los españoles a México etc.* por lo que se puede ordenar acontecimientos históricos y estos se le facilitan las futuras investigaciones.

Conclusiones

El alumno puede aplicar las unidades de tiempo convencionales, con el propósito de comprender el tiempo histórico; puesto que pueden relacionar el espacio y el tiempo tanto a las fotografías como al suceso donde se tomó. Se puede ver como se caracteriza esta noción al observar en el desarrollo de las lluvias de ideas y la elaboración del cuadro de análisis donde en un primer momento los únicos que pueden manejarlos son los alumnos de primero, en cambio los alumnos de segundo y tercero se les dificulta por ser un tema poco visto y repasado en años anteriores.

Como se inició la propuesta se observa que se toma en cuenta el contexto del alumno para que este pueda ser utilizado para situar cronológicamente las fotografías, con el propósito de que el alumno ejercite su capacidad de determinar intervalos y categorías en las que se puede organizar el tiempo y que en futuras ocasiones pueda abordar un contenido disciplinar, remarcando la necesidad de que el maestro haga "un conocimiento disciplinar susceptible a ser aprendido" (Prats y Santacana 2011) en una clase, siendo este relevante y significativo.

El trabajo muestra resultados favorables por parte de los alumnos a su vez que sirve de diagnóstico, a partir de esto se refuerza la necesidad de tener en cuenta los saberes previos de los alumnos, puesto que se encontró con que quienes comprendían de mejor manera la teorización, ordenamiento y uso de medidas de tiempo fueron los alumnos de primer grado, puesto que tenían más frescos estos aprendizajes porque los vieron en sexto grado, mientras que segundo grado al tener un año sin abordad la asignatura de historia tuvieron más dificultad al retomar estos elementos.

Como se dice en el párrafo anterior, a pesar de las dificultades, las ideas de los alumnos poco a poco se retomaron especialmente expresadas en las lluvias de ideas y la elaboración de productos. Como se muestra a

continuación donde los alumnos relacionaban que el tiempo se podían medir en diferentes medidas y de igual manera le daba utilidad a medir el tiempo, recuperando que al medir el tiempo podían *Saber que causas se quedan* percibiendo el concepto de cambio y continuidad.

La actividad cumple su propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de las nociones básicas sobre el tiempo histórico, por medio de la cronología y el uso de nociones temporales como el siglo, el lustro, la década y el año en este caso se centrado en el reconocimiento de su historia familiar.

Como parte de las conclusiones a los que se llega se observa que la aplicación de las actividades se necesita una administración de tiempos muy extensos saliendo de lo que se tenía contemplado, más se tiene la facilitar por la modalidad de la telesecundaria y ser multigrado.

Concluyendo así que la propuesta deja varias cuestiones pendientes Porqué los alumnos de primer año manejan de mejor manera estos conceptos tendrá que ver con más que nada que de forma más reciente (el año pasado) lo vieron o los alumnos de segundo y tercero no lo reforzaron lo suficiente la caracterización del tiempo (duración, espacio, causa consecuencia) partiendo de la idea de que ya llevan una formación en torno al pensamiento histórico y metaconcepto de tiempo histórico desde según el plan de estudios 2010.

Lo que se puede precisar es la responsabilidad de que tiene el maestro de adecuar las actividades para que el alumno fortalezca sus capacidades, porque aun cuando en el Plan 2011 se plantea la necesidad de aborda la cronología y se sugiere el uso de la línea del tiempo, como también en los libros de texto aparecen varis actividades sobre ellas, es responsabilidad del maestro planear las actividades de acuerdo a las necesidades de sus alumnos y tomar las decisiones necesarias para fortalecer las capacidades de los alumnos, como también administrar el tiempo de estas especialmente ante la modalidad que tenga la institución.

Anexos

Recuperación de aprendizajes previos

EL TIEMPO

Sirve para medir

Saber el pasado

Identificar cosas que pasan rápido

Cosas actuales

Saber que cosas se quedan

Cambio y permanencia

Se mide en:

Fechas

Décadas
10 años

Años
12 meses

Minutos
60 segundos

Horas
60 minutos

Siglo
100 años

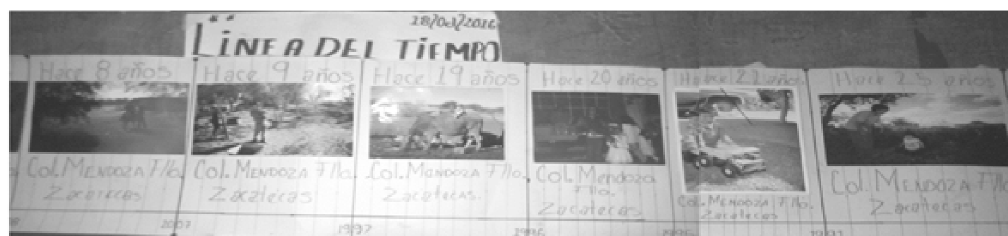
Lustros
5 años

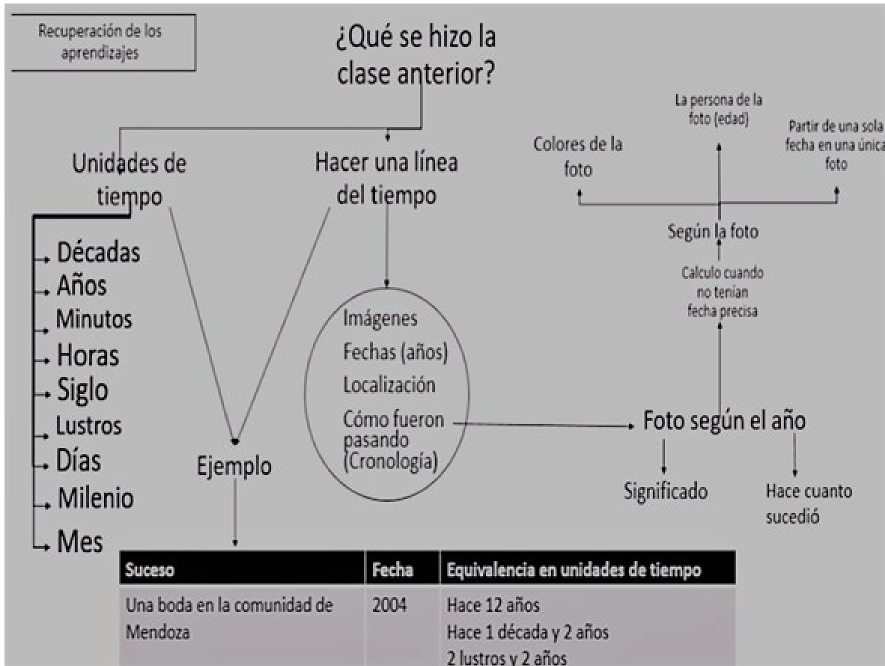
Días
24 horas

Milenio
100 años

Mes
En promedio 31 días







Bibliografia

Arteaga, Belinda; Camargo, Siddharta (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, pp. 110-140. Florianópolis, Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina.

Aisenberg, Beatriz (1999). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psciología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. En *Didactica de las ciencias sociales II Teorías con prácticas*, España: Paidós Ibérica.

Díaz Barriga, Frida (2007). Una aportación a la didáctica de la historia. En *Historia I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación*, México: SEP.

Plá, Sebastián (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010. *Perfiles Educativos*, México: UNAM, p. 138-154.

Prats, Joaquín, y Santacana Joan (2011). *Enseñar a pensar Históricamente: la clase como una simulación de la Investigación Histórica*. España: GRAÓ.

Santisteban, Antoni. Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 6, 2007, pp. 19-29. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

La nomenclatura de Monterrey: una mirada histórica

Ma. Gabriela GUERRERO HERNÁNDEZ
// Facultad de Filosofía y Letras-UANL

Ma. Gabriela Guerrero Hernández. Egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, con maestría en Metodología de la Ciencia por la UANL, candidata a Doctora por la Universidad Marista de Guadalajara. Perfil PROMEP (2015-2018). En el área de investigación desarrolla la línea de: Las competencias Docentes en la Educación Superior. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, y en la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza". Con perfil PRODEP. Entre sus publicaciones destacan: La invisibilidad de la mujer en el siglo XIX, (2013), La enseñanza de la Historia: Sus implicaciones en el aula (2015). gaguh_70@yahoo.com.mx

Resumen // En el presente escrito, se abordará el tema de la ciudad como objeto de estudio y como referente de las relaciones de poder, ya que, desde una perspectiva pluridisciplinaria: es posible observar como la ciudad brinda información sobre distintos fenómenos, relacionados con la memoria colectiva, misma que favorece a la instauración de una cultura que reverencia al hombre a través de la nomenclatura de la urbe y deja de lado al género femenino, incluso en el olvido, pues, es común percibir como las calles, son empleadas desde el Estado como un recurso para honrar a héroes, científicos, humanistas entre otros. Por lo cual surge el planteamiento siguiente: ¿Cómo abordar desde el aula, el aspecto histórico de la nomenclatura de una ciudad?, debido a que es importante, por un lado que el docente del siglo XXI, sea capaz de propiciar nuevas miradas acerca de la historia local, nacional e internacional, haciendo uso de las más recientes metodologías y por otra parte, se requiere involucrar a los estudiantes en el proceso de construcción de "nuevos" saberes, mismos que les permitirán reflexionar acerca de la relación que guarda el aprendizaje de la historia local con la sociedad en que se desenvuelven.

La investigación es de corte cualitativo, el enfoque es la fenomenología y la metodología es descriptiva.

Palabras clave // innovación, ciudad, proceso histórico, nomenclatura

Introducción

En la actualidad, es común encontrar cuestionamientos acerca de la utilidad de la historia, situación que traspasa al ámbito académico en el que los estudiantes muestran cierto rechazo a los diversos temas que se han revisado desde la educación básica, sobre todo porque dichos contenidos parecen estar desvinculados de la realidad de la cual ellos forman parte, por esta razón es preciso que el docente que imparte unidades de aprendizaje vinculadas con el conocimiento histórico incorpore "nuevas" metodologías para el tratamiento de los contenidos, es decir, busque innovar, como miras en eficientizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de la calidad docente.

En la enseñanza de la historia, en nuestros días, sigue presente la clase magistral, es decir, expositiva, junto con la lectura de materiales obsoletos (textos con una antigüedad muy marcada), pareciera que el conocimiento no está sujeto a nuevas revisiones e interpretaciones, y que el estudiante sólo recibe un conocimiento inerte, cuya base es la memorización y además se le presenta de manera descontextualizada. ¿Qué hacer ante este panorama? Parte de la respuesta la tiene el docente, que ante la indiferencia de sus alumnos, debe reflexionar acerca de lo que sucede en el aula y los métodos que emplea para promover un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Lo anterior sucede independientemente del nivel educativo de que se trate o de los contenidos que se aborden, por ello, es que a continuación se presenta una propuesta didáctica que busca innovar en cuanto a contenidos de historia regional, pues, también es importante formar a los futuros egresados de las licenciaturas en historia en este ámbito, que por ser el más cercano a ellos, en algunos casos se desdeña, debido a que se considera que no es necesario tratar temas de esta índole.

Con base en lo anterior, surge la pregunta, ¿qué y cómo enseñar Historia regional en la Educación superior?, de manera que ofrezca nuevas miradas acerca de la historia y de su importancia en la comprensión de la realidad, para tal fin, este escrito inicia con una breve explicación de la metodología empleada para abordar contenidos regionales, posteriormente se lleva a cabo una descripción de la fundación de la ciudad de Monterrey, luego se analizan algunos de los momentos más significativos en que el poder público delimitó el espacio urbano mediante el establecimiento de la nomenclatura

en la localidad y finalmente se determina la percepción que los estudiantes tienen acerca del papel de las mujeres en la nomenclatura de la ciudad.

Propósitos nada fáciles, pero que forman parte de la innovación docente, que consiste en:

> La implementación de nuevas ideas en los sistemas e interacciones tanto sociales como educativas cuyo propósito es la incorporación de ideas novedosas para la actualización y la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes, al igual que la calidad docente: contribuyendo a las demandas del sistema educativo (DGESPE, 2017, sp).

Con base en lo antes expuesto, es imprescindible, que el docente, busque introducir cambios en su práctica docente mediante la incorporación de metodologías como: la investigación, el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas, entre otras, con las cuales seguramente experimentará cambios que incidirán en el aprendizaje de los estudiantes, pero para que esto suceda es importante que el docente incursione en la reflexión acerca del tipo de estrategias y actividades de aprendizaje que realiza en el aula, ¿Cuál es su perspectiva acerca del aprendizaje?, así como de la confianza que tiene en la capacidad de los estudiantes para gestionar el conocimiento. Sin soslayar el tratamiento de los contenidos programados.

La innovación docente parte del interés del docente para buscar nuevas metodologías para la enseñanza de la historia, aunada a la investigación de nuevas interpretaciones acerca del hecho histórico, es decir, hay que cambiar en la forma en que se imparte la enseñanza para que el estudiante viva una experiencia más dinámica y transformadora.

Lo antes citado, es factible de acuerdo a Corell (2016), que expresa que el docente de educación superior (Universidad) dispone de cuatro elementos centrales para la innovación a saber: libertad de catedra, motivación, conocimiento de métodos y técnicas acompañados de la tecnología y por último un ingrediente sin el cual la innovación no estaría completa, el estudiante, que en principio está ahí en el aula, esperando una enseñanza interesante y útil que le permita hacer conexiones entre lo aprendido y la sociedad en que vive.

Metodología empleada

En primera instancia se revisó el programa de la unidad de aprendizaje con la intención de identificar un tema que fuera relevante para los estudiantes, en este caso la fase fue: El Nuevo Reyno de León en el periodo colonial y el tema: Sociedad colonial. Vida cotidiana, educación y cultura. Acto seguido se hizo un abreve introducción al tema a los estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León; en esta actividad, se preguntó a los alumnos, ¿saben ubicarse en el primer cuadro de la ciudad?, ¿conocen el trazado urbano?, ¿identifican la nomenclatura del centro o casco urbano?, ¿reconocen quiénes son las personas – nombre de hombres o mujeres- que permitían identificar las calles del centro de Monterrey?. Ante respuestas que evidenciaba un desconocimiento del tema, se pensó en una metodología que ayudara a promover un aprendizaje significativo en los estudiantes y se optó por la metodología basada en la investigación, que se emplea desde la década de los años ochenta en España, en contrapartida al modelo centrado en la transmisión del conocimiento de parte del profesor. Esta metodología de acuerdo a Merchán y García (1994), permite al profesor iniciar la clase de forma distinta, ya que, si bien, el docente en el salón de clases introduce el tema y se apoya en materiales como documentos originales (acta de nacimiento, acta de fundación de alguna institución, carta histórica, etcétera) o trabajos historiográficos, son los alumnos quienes analizan el contenido de los documentos y elaboran las conclusiones.

El tema, La nomenclatura de Monterrey: una mirada histórica, se apoyó en los resultados obtenidos en una encuesta aplicada a los estudiantes de Historia del Colegio de Historia y Estudios de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras. La encuesta se integró con 13 ítems, los primeros cuatro fueron para identificar quien era la población con la que se iba a poner en práctica la propuesta didáctica. Los nueve ítems restantes eran para explorar los conocimientos previos acerca de la ciudad de Monterrey, su ubicación, historia, trazado, nombre de las calles y la razón de por qué se les había identificado con determinado nombre, algo muy importante, es que en este instrumento de indagación se les planteó una pregunta abierta, para que

ellos pudieran manifestar su percepción acerca de los nombres de las calles de la ciudad de Monterrey.

Respecto a los datos de identificación hubo un equilibrio en cuanto al género de quienes contestaron la encuesta 7 mujeres y 8 hombres, todos solteros, con domicilio en los distintos municipios que comprende el área metropolitana de Monterrey, un 6% del alumnado tiene estudios profesionales previos a la carrera que cursan actualmente. Cuando se les preguntó si conocían la historia de Nuevo León, contestaron en un 80% que mucho, pero al revisar las respuestas emitidas en relación a que área o lugares de la ciudad de Monterrey eran de su mayor agrado, sólo un 40% respondió que las calles, lo cual corrobora la información que emitieron en el ítem 8, en el cual se solicitaba que escribieran el nombre de cinco calles con nombre de varón y otras cinco con nombre de mujer, los resultados fueron alarmantes y a la vez los esperados, ya que, saben el nombre de calles, aunque no las ubiquen espacialmente, pero en el caso de las calles con nombre femenino, no alcanzaron el propósito, porque sólo registraron uno o dos nombres, pero esos nombres no corresponde a la nomenclatura de la ciudad, es decir, sólo escribieron para completar la pregunta. Por otro lado, si tiene muy en claro que los nombres que identifican a la nomenclatura de Monterrey, se vincula con generales, presidentes, caudillos, insurgentes, más no con profesoras, mujeres piadosas, artistas, amas de casa, en parte, esto es debido a que no hay calles con nombres de estas mujeres, y en dado caso, si alguna vez existieron, les fueron cambiado el nombre en el siglo XIX.

Después de análisis de los resultados de la encuesta, se encargó a los estudiantes que de manera individual consultarán en diversas fuentes la historia de la fundación de Monterrey, y que prepararan en trinas una exposición al respecto el formato fue libre, así que podían emplear presentación power point, infografías, exposición u otro recurso, esto tuvo la intención de que se fueran apropiando de los contenidos. Respecto a la fundación de Monterrey, encontraron lo siguiente:

La ciudad de Monterrey

El Nuevo Reino de León (Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas y Texas) formó parte de las posesiones de la Corona Española, que en el último tercio del siglo XVII mantenía una política de reconocimiento y expansión de sus dominios en América. Entre las razones que explican la exploración y pacificación del noreste de la Nueva España destacan: búsqueda de la fuerte de la eterna juventud, una ruta para Oriente, una ruta para sacar la plata de Zacatecas hacia el Puerto de Veracruz, entre otras.

Por su parte, Cavazos (1994) menciona que el 20 de septiembre de 1596 Diego de Montemayor, llevó a cabo la tercera fundación de la Ciudad de Monterrey, con el nombre de Nuestra Señora Metropolitana de Monterrey. (Montemayor, 1971, p.56) Anteriormente hubo dos intentos por fundar la ciudad de Monterrey, la primera por parte del capitán Alberto del Canto y posteriormente por Luis Carvajal y de la Cueva. Monterrey será la capital del Nuevo Reyno de León y desde esa época se convertirá en una ciudad metropolitana en la que habitarán familias criollas y se evitará en lo posible el mestizaje.

De acuerdo a la legislación de las leyes de las Indias de la Corona española en el siglo XVI, toda ciudad que recién se fundara tenía que cumplir una serie de requisitos, de ahí que Monterrey (Chueca, citado por Martínez, 1999) sea un claro ejemplo de la primera legislación urbanística.

En el siglo XVI, se establecía que cuando se fundara una ciudad era preciso que con antelación se dispusiese de un plano para que todo fuera en perfecto orden, respecto al trazado se enfatizó que…

> …dividido éste por plazas, calles y solares "a cordel y regla", se mandaba comenzar desde la plaza mayor, y sacando desde ella las calles a las puertas y caminos principales, y dejando tanto compás abierto, que aunque la población vaya en crecimiento, se pueda siempre prolongar y dilatar de la misma forma (Martínez, 1999, p.17)

Con el devenir del tiempo, la ciudad fue ampliándose cada vez más y en la segunda mitad del siglo XIX, se oficializa la nomenclatura que se ha conservado sin grandes cambios.

Respecto al papel que se asignó a las mujeres desde ese momento es interesante, saber que se les tenía en alta estima pero reducidas al hogar, a la santidad o la vida religiosa.

> El hogar, un modelo de amor y sencillez, el padre era como la puerta de hierro del honor de la casa, el mejor espejo en que sus moradores veían su propia moral, su fuerza, su valor, sus proyectos y sus esperanzas de fortuna o de gloria. La madre, era como el marco de oro de aquel cuadro de ternura y de veneración. (Cosío (sf), citado por Montemayor, 1971)

Para Pozo y Postigo, 1994 (citados en Badia, 2012), en la enseñanza de las ciencias sociales, se debe hacer uso de varios procedimientos que incidan en los procesos cognitivos como: la adquisición, interpretación, comprensión y organización conceptual de la información. El primero se refiere a la adquisición de información, por lo cual es valioso recurrir a distintas fuentes de información, ya sean impresas o electrónicas, lo que favorece la competencia digital. Para el éxito de la interpretación es prioritario que el estudiante integre diversos materiales como ilustraciones, gráficos, mapas, planos, mismos que le ayudarán a representar lo espacial y temporal. Respecto a la comprensión, se requiere de la puesta de juego de habilidades del razonamiento, ya sean inferencias, deducciones, entre otras y finalmente para la organización de la información se pueden auxiliar de organizadores gráficos que más tarde les facilitarán la redacción de un escrito que incorpora la conclusión de los aprendizajes alcanzados, los cuales serán expresados en un puesta en común en el aula. Un aspecto que no debe omitirse es el hecho de reconocer que las interpretaciones a que los alumnos han llegado no constituyen la verdad absoluta, sino que la información está sujeta a nuevas interpretaciones determinadas por otros planteamientos al hecho histórico estudiado.

Continuando con la metodología de la investigación, los estudiantes después de saber de manera concreta los factores que permitieron la fundación de Monterrey, compartieron la información y aclararon dudas y surgieron otras, por lo que, se les indicó que seleccionaran de entro los contenidos revisados, algunos temas que les interesara profundizar mediante una investigación documental, misma que se acompañaría de trabajo de campo, por eso era preciso que se integraran en pequeños equipos y planearan una

visita al centro de Monterrey e identificaran el sitio o sitios mencionados en la literatura encontrada acerca de la fundación de Monterrey, además que mostraran evidencias de esta visita, y socializaran lo aprendido mediante una plenaria.

Entre la información que llamó su atención destacó el reducido número de calles que llevan el nombre de mujer, por consiguiente se solicitó que buscaran el total de calles que componen el trazado del casco histórico y que fueran indagando en distintas fuentes, quienes eran esas mujeres y que papel había jugado en la historia de Monterrey.

En la revisión de la literatura acerca del papel que han desempeñado las mujeres en la historia de México, encontraron en primer término, el rol que se les ha asignado y posteriormente analizaron si ese rol es acorde a la realidad vivida por ellas o es parte de un discurso que se ha reproducido a lo largo de la historia para generar un patrón de conducta acorde a los intereses de la familia, la Iglesia o el Estado entre otras instituciones. Por lo general en los textos (Arrom, 2011), “las mujeres aparecen como seres pasivos e impotentes, absorbidas por los deberes familiares, confinadas en el hogar y totalmente subordinadas a los hombres” (p. 13), no obstante, lo expuesto por este autor, no coincide con la conducta observada por algunas mujeres como: María Ignacia Rodríguez de Velasco de Osorio Barba y Bello Pereyra, es decir, “La güera Rodríguez” a quien de Valle Arizpe describe como mujer “liberal”. Al respecto, Prieto (*sf*, Citado en Vega, 2017, p. 7), menciona “Era una mujer cautivadora que sembraba a su paso un aroma de lujuria. Su mirada rendía a los hombres y su cuerpo era la pasión encarnada. Sabía sacarle provecho a sus atributos físicos, a los cuales ningún caballero podía negarse”.

Situación similar se vivió en la localidad con Carmen Arredondo hija del Coronel Joaquín de Arredondo Comandante de las Provincias Internas de Oriente, quien a finales de la década de los años cuarenta del siglo XIX abandona a su esposo (el doctor Eleuterio González Mendoza) “Gonzalitos” para iniciar una relación sentimental con el general Mariano Arista futuro presidente de México, se mencionan estos casos, por ser ampliamente documentados y además porque fueron muy comentados en su época, seguramente habrá más casos que revisar, y es ahí donde surge la pregunta, ¿Por qué si se ha construido e impuesto un patrón de conducta a seguir por parte de las mujeres? y el cuestionamiento aumenta, cuando se sabe que tampoco

fueron objeto de sanción ni por parte de la iglesia ni de ninguna otra instancia. Salvo por la moral de la época, De ahí que haya una leve sospecha en cuanto a que la sociedad patriarcal ha usado diversos mecanismos para forjar una conducta acorde a los parámetros del momento histórico, a través de la promoción de ejemplos vinculados con la vida de “monjas” “Santas”, “Vírgenes” y mujeres piadosas.

En contrapartida, en el siglo XIX, se presentan los ejemplos de otras mujeres, que son adjetivadas con el término de heroínas nacionales, lo que les brinda un halo de sacrificio por la “Patria” a saber: Josefa Ortiz de Domínguez mujer valiente que apoyó la causa insurgente y María Leona Vicario Fernández participe directa del movimiento de independencia en 1810.

En la localidad, es decir, en Monterrey, la historiografía correspondiente al siglo XIX, documenta el caso de: María de Jesús Dosamantes y Josefa Zozaya, claro ejemplo de heroínas que defienden el territorio aun y a costa de su vida, durante la intervención norteamericana en Monterrey (1846-1848). Lo escrito en líneas anteriores corrobora la idea acerca de que las acciones de las mujeres son valoradas siempre que exijan cierta cuota de sacrificio, al estilo de las santas. Pero ahora del panteón nacional.

En la investigación, los estudiantes lograron centrar la mirada en varios casos en los que están presentes las mujeres, aunque en la nomenclatura hayan sido olvidadas, como:

Rafaela Padilla, ejemplo de obediencia, hacia su esposo el General Ignacio Zaragoza, héroe de la Batalla del 5 de mayor acontecida en Puebla en 1862. Padilla, se casó en Monterrey el 21 de enero de 1857, su enlace se celebró por poder, debido a que Ignacio Zaragoza había sido llamado por Benito Juárez a enfrentar a los franceses que amenazaban la ciudad de Puebla, por tanto, Zaragoza solicitó a su hermano Miguel que ocupará su lugar durante la ceremonia religiosa a lo cual este accedió y de esta manera se llevó a cabo el matrimonio.

Cavazos (2004), sostiene que “Doña Rafaela fue madre abnegada de tres hijos, compañera fiel, padeció no pocas veces, las incomodidades de largas jornadas, originadas por la vida militar de su esposo”.

Después de que se identificaron a las mujeres que se tienen en alta estima en el ámbito nacional y local, surgió otro cuestionamiento, quienes son las mujeres cuyos nombres han sido empleados en la nomenclatura de la ciudad.

Nomenclatura de la ciudad de Monterrey

Para una mayor precisión sobre la nomenclatura de la ciudad de Monterrey, revisar la tabla 1 (ver anexo).

El primer cuadro de la ciudad se integra con 113 calles, de estas, la nomenclatura favorece la presencia de personajes masculinos, y por ende margina a las mujeres, debido a que sus nombres solo se registran en un total de ocho calles, en lo que va del siglo XVII hasta el siglo XXI, es decir, no hay equidad social, la cuestión es ¿Quién toma las decisiones al respecto y por qué? ¿Qué se pretende con esta relación desigual? ¿Qué papel desempeña el Cabildo o ayuntamiento municipal en la autorización de los nombres de las calles del centro histórico?

Quiénes son las mujeres y por qué su aparente olvido

A continuación se registran las calles con nombre de mujer:

1. Santa Rita, actualmente se llama Dr. Coss.
2. Santa Lucía, se modifica con el nombre de 15 de mayo.
3. Sor Juana Inés de la Cruz, calle ya desaparecida.
4. De las Damas (1847) Calle de Puebla (1871) cambia Capitán Emilio Carranza.
5. Colegio de las Niñas es remplazada por el nombre de Francisco Javier Mina.
6. Corregidora- mantiene hasta la actualidad este nombre.
7. Leona Vicario- también mantiene este nombre.
8. Ángela Peralta es denominada Nicolás Bravo.

Es importante, precisar que algunas de estas calles tuvieron un espacio de vida muy corto., no obstante es menester saber quiénes fueron esas mujeres cuyo nombre se mantiene en la memoria de los regiomontanos.

1. Santa Rita, es el nombre de una mujer nacida en el siglo XIV, que alcanzó la santidad en el siglo XV, y fue oriunda del poblado llamado

Cassia, en Italia. Con este nombre se identificó a una de las calles principales del centro histórico, pues, formó parte del cuadrante principal, en el área que comprendió el Palacio del Ayuntamiento y la parte posterior de la catedral.

2. Santa Lucía, corresponde al nombre de una Virgen, que de acuerdo a algunos estudios, nació hacia el siglo cuatro D.C., quien soportó el martirio por declararse cristiana, al grado de ser llevada ante un tribunal en el cual al ser interrogada se mantuvo firme en la fe, lo que ameritó que el juez ordenará que su garganta fuera atravesada por una espada, lo que finalmente le causó la muerte y posteriormente la iglesia católica, le declarara santa. Por cierto la fiesta patronal de Santa Lucía es el 13 de diciembre.
3. Sor Juana de la Cruz, se le reconoce como una mujer dedicada a las letras y al servicio religioso, además que vivió bajo la protección del gobierno virreinal y murió en un convento a raíz del contagio que sufrió de parte de uno de los enfermos que cuidaba.
4. La calle de las Damas, sólo sugiere que se nombró con referencia a las mujeres, o sea, nombre de la calle por donde paseaban las damas de las familias pudientes de la ciudad que vivían en lo que ahora se conoce como barrio antiguo, que constituye lo que originariamente era el casco de la ciudad.
5. El nombre de la antepenúltima calle alude a una instancia educativa en la cual se educaban a las niñas criollas, las últimas dos calles reconocen a las heroínas de la independencia de México; Josefa Ortiz de Domínguez, constituyó el principal apoyo de los insurgentes (Miguel Hidalgo, Mariano Matamoros, Ignacio Allende, Ignacio Aldama) junto a su esposo el corregidor de Querétaro desde 1808.
6. Corregidora. En honor a Doña Josefa Ortiz de Domínguez heroína de la independencia de México.
7. María Leona Vicario Fernández, mujer de alto abolengo y con una formación muy amplia y de gran espíritu libre, es decir, que desde pequeña se distinguió por no aceptar imposiciones ideológicas de su época y esposa de Andrés Quintana Roo.
8. Finalmente el nombre de Ángela Peralta, indica que es una cantante de ópera, mexicana de la segunda mitad del siglo XIX, residió en

Monterrey a fines del siglo XIX y fue considerada como una mujer de voz muy agradable no sólo en México sino también en Europa.

Percepción de las mujeres en la historia nacional

Por consiguiente, a través de los ejemplos citados se comprueba que lo descrito por los diversos textos no corresponde de manera fiel a la realidad social. Para Arrom, es significativo el hecho de que sea a principios del siglo XIX en donde se encuentran experiencias de vida de parte de las mujeres que rompen con los estereotipos que se han creado en el imaginario colectivo en México. Así poco a poco las mujeres son vistas como "sujetos históricos con un nuevo rol: el de la defensa de la patria" (Keeth, 2013, p.287).

En la encuesta con la que inició esta propuesta, se preguntó a los estudiantes ¿Qué percepción tiene de los nombres de las calles de la ciudad de Monterrey? A lo que respondieron de la siguiente manera las estudiantes:

> A1 En la mayoría de las calles los nombres utilizados son de hombres, creo que el reconocimiento del papel de la mujer está ligado a la historia que se tiene de la mujer en general y por el cual está luchando en los últimos tiempos. Al menos en las calles, todavía se nota poco, pero con el paso del tiempo es algo que deberá cambiar. Es más común encontrar nombres de mujeres en las instituciones, sobre todo en las educativas. También existen nombres de mujeres en colonias, pero también son pocas.

> A2. Ayudan a mantener la idea de que los hombres son quienes han logrado las mayores tanto a nivel local como nacional e internacional y que las mujeres, a través del tiempo se han mantenido pasivas ante las situaciones que las rodean.

Por su parte los estudiantes registraron lo siguiente:

> A1. En realidad ninguna, es un tema que no había sido de mi interés y en el cuál no había reflexionado demasiado, sin embargo puede ser el reflejo de un intento por parte del Estado para imponer una memoria, héroes y personajes

determinados, convenientes para el sistema e historia oficial. No sé en realidad que tanto se piense en las esferas del gobierno encargadas de nombrar las calles, si se debe excluir a las mujeres, probablemente sea una situación de herencia cultural, pero pienso que poco a poco esto ha ido cambiando.

A2. Pienso que en efecto la cantidad de nombres de género masculino abunda en la ciudad de Monterrey, que los lugares en donde se encuentran nombres de mujeres son calles descuidadas o sin importancia alguna.

En los juicios emitidos tanto por parte de las mujeres como de parte de los varones se percibe que con la búsqueda de material bibliográfico y el trabajo de campo, pudieron concluir que la nomenclatura de la ciudad sigue asignando un papel destacado a los héroes nacionales o locales, y además que el tema de la ciudad es un tema que no había sido considerado como contenido relevante.

Conclusión

A manera de conclusión, es muy interesante el buscar nuevas metodologías que promuevan el interés por la historia local, debido a que la ciudad como objeto de estudio está ahí con su nomenclatura, su trazado en espera de ser interrogada, como se pudo observar en este escrito, que permitió formular explicaciones en relación a la desigualdad que existe entre el número de calles con nombre de varón en relación a las mujeres, lo cual si bien es producto de la misma historia y la cultura, también es cierto que en la actualidad, las tradiciones se han ido modificando, sin embargo, en lo que respecta al lugar que le otorga la sociedad a la mujer, ni las mismas mujeres se interesan por cuestiones de esta índole.

El contenido vertido en este texto, espero sea un pretexto para promover el estudio de la ciudad como objeto de estudio, que como acertadamente han señalado otras autoras, mientras las mujeres no incursionen en la investigación se seguirá consumiendo lo generado por los varones, por consiguiente es necesario establecer puentes para comprender el sentido didáctico que la ciudad brinda.

Anexo

Tabla 1.
Nomenclatura de la ciudad de Monterrey

1.	15 de mayo	2.	De San Francisco (plano de 1847) - Santa Lucía - Calle de la Santa Cruz (Poniente) De Montemayor (Oriente) (1865) - 15 de Mayo (plano de 1894)
		3.	Alameda (1804)
4.	20 de Noviembre	5.	De Perú
6.	20 de Noviembre	7.	Nicolás Bravo (al Norte)
8.	5 de Mayo	9.	Santo Domingo (plano de 1847) - Concordia (Poniente) - Mina (Oriente) (plano de 1865)
10.	Adolfo Ruiz Cortines	11.	Sendero norte de la ciudad- Avenida del Ejido-Ejido Norte- Sendero norte del Ejido
12.	Alejandro de Humboldt	13.	Alejandro de Humboldt
14.	Amado Nervo	15.	De la Alameda Nueva
16.	América	17.	Mina (1908 - 1933) - Calle Lima (1933 - 1969)
18.	Aquiles Serdán	19.	Aquiles Serdán
20.	Avenida Benito Juárez	21.	Del Nogal o de la Catedral Nueva (1798) – Del Roble (1894)
22.	Avenida Constitución	23.	Constitución
24.	venida José Eleuterio González Gonzalitos	25.	Calzada Libertad
26.	Avenida José Ma. Pino Suárez	27.	Leandro Valle. Calzada Progreso (plano 1908)
28.	Avenida Simón Bolívar	29.	Avenida Simón Bolívar
30.	Bruselas	31.	Bruselas
32.	Calzada Bernardo Reyes	33.	Calzada Bernardo Reyes
34.	Calzada Francisco I. Madero	35.	Calzada Unión - Calzada del Gran Demócrata Francisco I. Madero
36.	Calzada Victoria	37.	Calle de la Industria
38.	Camino de San Agustín	39.	De San Agustín
40.	Capitán Emilio Carranza	41.	De las Damas (1847) - Calle de Puebla (1871)
42.	Capitán Lorenzo Aguilar	43.	Benjamín Franklin

44.	Carlos Salazar	45.	Juan Marichalar (1898) - G.O. Salazar (1906)
46.	Castelar	47.	Tepeyac
48.	Colegio Civil	49.	Colegio Civil
50.	Constantino de Tárnava	51.	Baudelaire
52.	Corregidora	53.	Corregidora
54.	Cristóbal Colón	55.	De la Zona Norte
56.	Cuauhtémoc	57.	Calle Del Hospital- Dr. González
58.	Democracia	59.	Democracia
60.	Diego de Montemayor	61.	Del puente de la Purísima - De la Presa Grande
62.	Diez Gutiérrez	63.	Diez Gutiérrez
64.	Dr. José Ma. Coss	65.	Calle de Santa Rita (1847) - Del Puente (1894)- Dr. Coss (1906)
66.	Francisco Javier Mina	67.	Del Sol- Colegio de las Niñas
68.	Francisco Zarco	69.	Francisco Zarco
70.	General Albino Espinosa	71.	Del general Albino Espinosa
72.	General Álvaro Obregón	73.	Del general Matías Romero Rubio
74.	General Felipe Santiago Xicoténcatl	75.	Ecuador
76.	General Félix Uresti Gómez	77.	De la Zona Oriente
78.	General Francisco Naranjo	79.	Del Fortín – Del Río
80.	General Ignacio L. Vallarta	81.	Benito Juárez
82.	General Jerónimo Treviño	83.	Del general Jerónimo Treviño
84.	General Jesús González Ortega	85.	Molino de Hércules
86.	General José Silvestre Aramberri	87.	Del general José Silvestre Aramberri
88.	General Juan N. Méndez	89.	Del general Juan N. Méndez
90.	General Juan Zuazua	91.	Calle del Puente Nuevo (1847)- Del Obispado- Zuazua (1894)
92.	General Julián Villagrán	93.	Del general Villagrán (aparecía en el plano de 1865, pero sin nombre)
94.	General Julián Villarreal	95.	Del general Santiago Zamora
96.	General Manuel Doblado	97.	Del general Manuel Doblado
98.	General Mariano Arista	99.	Del general Mariano Arista

100.	General Mariano Escobedo(Norte)	101.	Sebastián Lerdo de Tejada (1890) (de Aramberri a Colón)
102.	General Mariano Escobedo(Sur)	103.	Del Ángel (1847)- Calle Del Teatro (1870)
104.	General Miguel Nieto	105.	Del general Miguel Nieto
106.	General Pedro Martínez	107.	Jiménez (Colonia Independencia)
108.	General Ramón Corona	109.	Del general Ramón Corona
110.	General Ruperto Martínez	111.	Del general Ruperto Martínez
112.	General Santiago Tapia	113.	Del general Santiago Tapia
114.	General Santos Degollado	115.	Callejón de don Cruz (1870) -De López (1901) (colonia Obispado)
116.	General Vicente Riva Palacio	117.	Calle de Las Tenerías
118.	Guillermo Prieto	119.	Pedro de Lecea
120.	Hermenegildo Galeana	121.	Del Placer (1847) - Galeana (al Sur) y Calle De la Fuente (de Aramberri rumbo al Norte)
122.	Héroes de Nacozari	123.	Héroes de Nacozari
124.	Héroes del 47	125.	Luis Ghilardi
126.	Hidalgo	127.	De Hidalgo - Calle Real (1882) - Iturbide (1889) - México - Calzada Obispado Poniente(1931)
128.	Hilario Martínez	129.	Aguascalientes (colonia Independencia)
130.	Ignacio Allende	131.	Del Aguacate- Del Ojo de Agua Grande
132.	Ignacio López Rayón	133.	De Rayones
134.	Ignacio Zaragoza	135.	Del Seminario (1847) - Calle del Ojo de Agua - Zaragoza (1871) - Zaragoza (Sur) y G.O. Salazar (Zaragoza Norte) (1884)
136.	Isaac Garza	137.	De Ysaac Garza
138.	Jalisco, Querétaro, 16 de Septiembre (calles de la Colonia Independencia)	139.	Jalisco, Querétaro, 16 de Septiembre (calles de la colonia Independencia)
140.	Jesús Dionisio González	141.	2 de Abril
142.	Joaquín Garza Leal	143.	Joaquín Garza Leal
144.	Jordán	145.	Jordán
146.	José Garibaldi	147.	Los Arquitos
148.	José Ma. Arteaga	149.	Del general José Ma. Arteaga

150.	José Ma. Morelos	151.	Principal (Oriente) - de Morelos - del Comercio (1901)
152.	José María Abasolo	153.	Colegio de las Niñas
154.	José María Parás	155.	José María Parás
156.	José Mariano Jiménez	157.	José Mariano Jiménez
158.	José Trinidad Villagómez	159.	José Trinidad Villa Gómez
160.	Juan Aldama	161.	Juan Aldama (1889)- Aldama Sur (será conocida como Garza García a partir de 2 de abril de 1906)
162.	Juan Álvarez	163.	Juan Álvarez
164.	Juan Ignacio Ramón (Oriente)	165.	De la Presa Chica- Calle de Terán (nace en Zaragoza y termina en Mina)
166.	León Guzmán	167.	León Guzmán (colonia Independencia)
168.	Licenciado Verdad	169.	Licenciado Verdad
170.	Lisboa	171.	Lisboa
172.	Luis Carvajal y de la Cueva	173.	De Herrera y Cairo (Dr. Ignacio Herrera y Cairo)
174.	Magallanes	175.	Magallanes
176.	Magnolia	177.	Magnolia
178.	Manuel Ma. de Llano	179.	Del general Manuel Ma. de Llano
180.	Marco Polo	181.	Marco Polo
182.	Mariano Matamoros	183.	Mariano Matamoros- 25 de Mayo
184.	Martín de Zavala	185.	Bolívar (1908)- Calle Bolivia (1907)
186.	México (colonia Obispado)	187.	México (colonia Obispado)
188.	Modesto Arreola	189.	Calle de las Delicias
190.	Nicolás Bravo	191.	Calle de Ángela Peralta- Nicolás Bravo
192.	Ocampo (poniente)	193.	Calle Real- Calle de San Francisco
194.	Padre Mier	195.	De la Aduana Vieja- de la Serpiente (Oriente) (1850)- De Bolívar – Ocampo (Poniente)- Dr. Mier (Oriente) (1865)- Dr. Noriega (Oriente) (1925)
196.	Padre Mier Poniente	197.	San Joaquín (1890)- De Bolívar (1906)
198.	París	199.	París
200.	Porfirio Díaz	201.	Del general Porfirio Díaz
202.	Profesor Serafín Peña	203.	De las Flores
204.	Prolongación Silvestre Aramberri	205.	De los Panteones

206.	Rafael Platón Sánchez	207.	Rafael Platón Sánchez
208.	Raymundo Jardón (Oriente)	209.	San Francisco- Calle Real
210.	Reforma	211.	De la Reforma
212.	San Francisco(colonia Moderna)	213.	San Francisco(colonia Moderna)
214.	Tomás Alva Edison	215.	De la Zona Poniente
216.	Valentín Gómez Farías	217.	Álvares
218.	Vasco de Gama	219.	Vasco de Gama
220.	Venustiano Carranza	221.	Del Campo Santo (Sur) - Centro América (Norte)
222.	Vicente Guerrero	223.	Guerrero (1894)
224.	Víctor Hugo	225.	Víctor Hugo
226.	Washington	227.	Del Juan (plano de 1847) - Juan Washington (plano de 1894)

Fuente: http://elblogdelachogota.blogspot.mx/2011/01/en-la-historia-de-las-ciudades-es-comun.html

ENCUESTA
Página 16

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA Y ESTUDIOS DE HUMANIDADES

ENCUESTA: LA PERCEPCIÓN ACERCA DEL PAPEL DESEMPEÑADO POR LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE MONTERREY

La información que a continuación se solicita tiene como finalidad identificar la percepción que tienen los estudiantes del Colegio de Historia y Estudios de Humanidades acerca de la nomenclatura de la ciudad y su relación con el pale desempeñado por las mujeres en la historia local. La información proporcionada será empleada de manera anónima y confidencial para la construcción de un texto.

I. LEA LO SIGUIENTE Y SUBRAYE O TACHE (abc) LA OPCIÒN QUE CORRRESPONDA A SU SITUACIÓN.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

1. Género.
    a. Femenino
    b. Masculino

2. Edad.
    a. 18 a 20
    b. 20 a 22
    c. 22 a 24
    d. 24 a 26

3. Mayor de 26
    a. Municipio en donde vive.
    b. Monterrey
    c. San Nicolás de los Garza
    d. Guadalupe
    e. Apodaca
    f. Santa Catarina
    g. Escobedo
    h. Fuera del área metropolitana

4. Tiene otros estudios (licenciatura o carrera técnica)
    a. Sí
    b. No

    Nombre de los estudios cursados: ____________________________
5. Conoce la historia del Estado de Nuevo León y de manera específica la de la ciudad de Monterrey.
    a. Mucho
    b. Medianamente
    c. Poco
    d. Nada

6. Qué áreas o lugares de la ciudad de Monterrey son de mayor agrado. **Seleccione 2.**
   a. Plazas
   b. Mercados
   c. Iglesias
   d. Centros culturales (teatros, museos, casa de la cultura)
   e. Restaurantes
   f. Calles

7. Considera que la sociedad en Monterrey en una sociedad equitativa desde el punto de vista social.
   a. Si
   b. No

8. Escriba el nombre de cinco calles con nombre de Hombre y cinco con nombre de mujer en Monterrey.

CALLE NO NOMBRE DE HOMBRE	CALLE CON NOMBRE DE MUJER

9. Reconoce el papel desempeñado en la sociedad regiomontana por los personajes que registro en el recuadro.
   a. Completamente
   b. Medianamente
   c. Parcialmente
   d. Nada

10. Considera que por medio del nombre de las calles se privilegia el papel del hombre o de la mujer en la sociedad regiomontana.
    Si _______
    No ______

Por qué____
____
____

11. A quienes se les brinda mayor reconocimiento social, en el momento de ser designados como parte de la nomenclatura de la sociedad regiomontana. **Seleccione 3.**

a. Generales	b. Monjas	c. Santas	d. Presidentes	e. Caudillos
f. Insurgentes	g. Comerciantes	h. Obreros	i. Niños	j. Médicos
k. Artistas	l. Humanistas	m. Profesoras	n. Amas de casa	o. Deportistas

12. Los nombres de las calles conforman.
    a. La Memoria social
    b. Decisiones políticas
    c. La Memoria oficial
    d. Resultados de una visión social

13. Qué percepción tiene de los nombres de las calles de la ciudad de Monterrey.

Gracias!!!

Referencias:

Arrom, S. M. (2011). *Las mujeres en la ciudad de México*. México: Siglo XXI.

Cavazos, Garza, I. (2004). *Personajes de Nuevo León*. Monterrey: UANL.

Cavazos, Garza, I. (2008). *Páginas para una historia de Monterrey*. Monterrey: Milenio.

Cavazos, Garza, I. (2004). *Breve Historia de Nuevo León*. Monterrey: FCE.

Corell, Alfredo. (2016). *Los cómplices imprescindibles en la innovación educativa*. Valladolid: Obtenido de: https://www.youtube.com/watch?v=8WkdD2jgIBs

DGESPE. (2017). *México: Plataforma México X*. Obtenido de: http://mx.mexicox.gob.mx/assets/courseware/83e68dd30bbca1e159d477945dd60c9c/asset-v1:DGESPE+CDIPx+2017_S1+type@asset+block/InoovacinDocente__1_.jpg

Keeth, A. (2013). Del "ángel del hogar" a la obrera del pensamiento: construcción de la identidad sociohistórica y literaria de la escritora peruana del siglo XIX. En S. Guardia, *Historia de las mujeres en América Latina* (pág. 373). Murcia: Centro de Estudios de la Mujer en la Historia de América Latina.

Martínez, G. O. (1999). *Encuentro con el barrio antiguo de Monterrey*. Monterrey: UANL.

Merchán, Iglesias, F. J. y García, Pérez F. F., (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia, En *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós

Montemayor, A. (1971). *Historia de Monterrey*. Monterrey: Asociaciónde libreros y editores de Monterrey.

Scott, J. W. (2008). *Género e Historia*. México: FCE.

UANL. (2013) *Programa Educativo de Historia y Estudios de Humanidades*, San Nicolás de los Garza: UANL.

Latinoamérica desde la Historia de la cultura e interacciones con el proyecto pensar las músicas

Salomón RODRÍGUEZ PIÑEROS
// IED. Fernando Mazuera Villegas. Bosa. Bogotá Colombia

Salomón Rodríguez Piñeros. Docente de la SED Bogotá – Colombia. IED Fernando Mazuera Villegas de la Localidad de Bosa. Licenciado en Ciencias Sociales, Esp: en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual, Esp: en Filosofía Colombiana, Magister en Filosofía Latinoamericana. Miembro de la Red de Investigadores del Distrito REDDI y coordinador del colectivo PLAI – Red de Pedagogía del Lenguaje audio-visual intertextual. Contacto: srp12341@hotmail.com

Resumen // La escuela actual requiere otras miradas y la pedagogía es una perspectiva de acercamiento en ese cambio. El texto que a continuación se presenta constituye el resultado de una investigación que se viene desarrollando desde hace 6 años en el contexto escolar de la ciudad de Bogotá, sus interacciones le han permitido generar procesos de mayor complejidad en el campo de las ciencias sociales. Se encuentra una sustentación del proyecto didáctico "Pensar las músicas", sus inicios, desarrollo actual y proyecciones en el campo de la investigación y la innovación escolar. En la segunda parte hay una disertación en relación con la historia de la cultura en el contexto latinoamericano, donde se hace un detenimiento especial en el estudio de la identidad, la autenticidad y el ser humanizable que se piensa desde el constructo continental y sus distintas expresiones. Algunos de sus apartes se refuerzan precisamente con canciones del orden social latinoamericano que dicen de la historia, de la vida y las identidades propias del contexto.
Palabras clave // Didáctica, músicas, enseñanza, historia, cultura

La música social latinoamericanas dice del hombre, de los sentimientos, de la historia de los pueblos; su interacción didáctica se convierten una manera alternativa para pensar los problemas del sujeto y sus comunidades
Salomón Rodríguez Piñeros

Referente introductorio

El texto que a continuación se presenta constituye el resultado de una investigación que se viene desarrollando desde hace 6 años en el contexto escolar de la ciudad de Bogotá, sus interacciones, buena acogida entre colegas y estudiantes, le han permitido generar procesos de mayor complejidad y análisis desde las áreas de abordaje. Hay dos momentos en el escrito que se presenta a continuación; en la primera parte se encuentra una sustentación del proyecto didáctico "Pensar las músicas", sus inicios, desarrollo actual y proyecciones en el campo de la investigación y la innovación escolar. En la segunda parte hay una disertación en relación a la historia de la cultura en el contexto latinoamericano, donde se hace un detenimiento especial en el estudio de la identidad, la autenticidad y el ser humanizable que se piensa desde el constructo continental y sus distintas expresiones. Algunos de sus apartes se refuerzan precisamente fragmentos de canciones del orden social latinoamericano que dicen de la historia, de la vida y las identidades propias del contexto de Abya Yala *(termino Kuna que designa en lengua indígena éstos territorios).*

Pensar las músicas en el desarrollo del pensamiento histórico-filosófico.

En el trasegar diario de la enseñanza, muchos son los cuestionamientos que el docente continuamente se hace en relación al mejoramiento de su práctica. Aparecen interrogantes como: ¿Qué estrategias pueden generar mayor empatía y convicción por la asignatura? ¿De qué manera los estudiantes se involucran propositivamente en el trabajo escolar? ¿Cómo se pueden mejorar los desempeños en los estudiantes? Estos y otros planteamientos son

parte de quehacer de un oficio que no es estático, que cambia, como cambian las generaciones que pasan por las aulas, de ahí la importancia de repensar y replantear continuamente la enseñanza.

Bajo las anteriores premisas, hay un reconocimento especial para la REDDIEH[1] quien desde hace cuatro años viene publicando y valorando la experiencia colombiana, este ejercicio de visibilizar un proceso en el extranjero, ha empoderado de manera significativa el trabajo de investigación en Colombia. La fuerza y el empoderamiento que generan los congresos ha permitido que la propuesta se haya llevado a distintos escenarios, entre algunas de las universidades colombinas están: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad de San Buenaventura, Universidad Santo Tomás, Universidad la Gran Colombia. Además de los reconocimientos por parte del IDEP, La SED (*Secretaria de Educación del Distrito*) de Bogotá y el *"Premio Compartir al maestro"*, este último lo ubica como experiencia nominada en la versión 2017, la designación se constituye en uno de los reconocimientos que a nivel nacional se entrega a los mejores trabajos del país, en la categoría de experiencia demostrativa, aquí se premian los docentes cuyas experiencias se destacan por su creatividad, innovación y transformación escolar.

Desde las anteriores perspectivas, un proyecto pedagógico requiere "(…) mantener a los estudiantes comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aún para los docentes más experimentados. Aunque no existe una receta que sirva para todos" (Maldonado, 2008, pág. 163), menos aun cuando de didáctica y de pedagogía se trata, pues en este camino no se ha dicho la última palabra, el contexto escolar es diverso, es cambiante, la movilidad de expectativas y gustos hace posible la continua investigación de campo que de la mano con el docente permite indagar nuevas formas de enseñar, de la misma manera nuevas formas de aprender. Aquí las músicas han permitido un horizonte interesante, el lenguaje musical es inagotable en la medida que los temas y géneros son diversos en el tiempo, en los contextos y los contenidos. Cuando se indaga en ellos, se van encontrando otros enlaces, relaciones que permiten generar una interacción directa entre la canción y los referentes temáticos propios de las ciencias sociales, la filosofía. Últimamente de manera interesante se integran docentes de lengua castellana que

[1] REDDIEH Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (México).

promueven la interpretación de texto, la crítica, la cohesión y la misma producción, aspectos propicios para desarrollar desde la propuesta.

La percepción auditiva desde las músicas constituye un recurso didáctico en nuestro caso, eso no significa que se desconozca la consulta antropológica, biológica, social, filosófica y cultural que los distintos géneros marcan la vida de las personas. En la primera publicación del proyecto que hace la Universidad Autónoma de Querétaro de México, uno de los apartes de la texto (2013) hace referencia precisamente a este aspecto:

> La música acompaña nuestra vida, la música culturalmente identifica a un pueblo, una época y un estilo de vida. A lo largo de la historia la música se ha convertido en un estilo de ver las cosas, nos acompaña los momentos de alegría pero también los momentos de dolor y muerte. Comunidades Africanas por ejemplo hacen cánticos al difunto, al recién nacido a los recién casados y en fin a todas las celebraciones importantes de la vida. Desde esta perspectiva esta propuesta busca llevar la música al aula de clase, en otro sentido diferente al que el joven de hoy la viene utilizando (Rodríguez & otros, 2013, p.1252).

De otro lado y bajo la misma consideración de las músicas[2] en el aula, uno de los maestros acompañantes del proceso de seguimiento de experiencias escolares de innovación Insi-tu, liderada por el instituto de Investigación IDEP[3] de la ciudad de Bogotá, es el Doctor: *David Rubio* quien hace una referencia en relación a la publicación del trabajo que en esta oportunidad se centra en el campo del desarrollo del pensamiento filosófico.

> (…) Las músicas y su interacción en la didáctica de los estudios sociales y la filosofía es una propuesta liderada por el profesor Salomón Rodríguez del Colegio Fernando Mazuera IED, que se desarrolla con estudiantes de último ciclo. Se

[2] Desde los estudios etnomusicológicos, el concepto de “músicas”, se designa en plural, en tanto que se tienen en cuenta: épocas, lugares, géneros e intencionalidades distintas, aspecto que complejiza y determina otras formas de abordaje.

[3] El IDEP es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de la ciudad de Bogotá, una de sus estrategias de fortalecimiento escolar consiste en la asignación de un par académico que se encarga de orientar y fundamentar los proyectos de los docentes que hacen parte de proceso denominado acompañamiento Insi-tu.

> trata de una experiencia que tiene como objeto de trabajo la enseñanza de la filosofía, al comprender esta área del currículo como un espacio en el que es posible formar a los estudiantes para que desarrollen procesos de lectura crítica-intertextual. La estrategia que privilegia la experiencia pedagógica es el uso de la música como portadora de discursos que son objeto de análisis y de producción textual (Rubio & 0tros, 2016, p.201).

Esta investigación de carácter didáctico está atravesada por la línea de la Pedagogía por proyectos, proceso de investigación escolar continúo que dinamiza formas alternativas de enseñanza colaborativa en las áreas de las ciencias sociales y filosofía inicialmente. Se genera así, una mediación entre los gustos y los intereses de los estudiantes en relación a un contenido músical-audiovisual, en este caso videos de canciones que aparecen en you tube, esta plataforma permite seleccionar contenidos de diferentes ámbitos temáticos, donde el juego auditivo y de imágenes en movimiento constituye un recurso de gran valor, de esta manera en el

> (…) aprendizaje basado en proyectos se encuentra la esencia de la enseñanza problémica, mostrando al estudiante el camino para la obtención de los conceptos. Las contradicciones que surgen y las vías para su solución, contribuyen a que este objeto de influencias pedagógicas se convierta en un sujeto activo. Este modelo de aprendizaje exige que el profesor sea un creador, un guía, que estimule a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado, lo cual puede lograrse si aplica correctamente la enseñanza basada en proyectos. (Maldonado, 2008, p.160).

La posibilidad de desmarcar metodologías tradicionales en propuestas activas y significativas para los estudiantes, constituye un reto en el campo pedagógico-didáctico. Cabe anotar que los primeros renuentes a los cambios son en ocasiones los mismos colegas de las áreas, salir de la zona de confort es un asunto que cobra tiempo, requiere en muchos la aprobación de otros espacios e instituciones que reconocen en el trabajo del par académico una experiencia demostrativa de carácter innovador. Por lo menos ha sido parte de la dinámica en la que se inició el proyecto "Pensar las músicas", que poco a poco se ha venido ganado los espacios y el reconocimiento, ya no sólo de

la comunidad educativa donde se inicia, en el momento cuenta con la aceptación y valoración de otras instancias académicas.

Se puede decir que el siguiente esquema retoma los cuatro elementos del proyecto: "Pensar las músicas". Se parte desde las áreas de aplicación, para hacer un recorrido por los métodos, los sustentos de interacción teórica y las competencias que se buscan desarrollar el pensamiento histórico, filosófico de los estudiantes. Vale la pena aclarar que hay un referente de intencionalidad comunicativa, en razón a la valoración del discurso que se genera desde el análisis de los dispositivos de las canciones y la misma capacidad para leer, escribir, escuchar, hablar en el campo de la interpretación y análisis musical de las letras de estudio.

ÁREAS DE APLICACIÓN TEMATICA	MÉTODOS DE ABORDAJE	SUSTENTO DE INTERACCIÓN	COMPETENCIAS A DESARROLLAR
Ciencias Sociales (Historia, geografía, derechos humanos, economía y ciencias políticas)	Hermenéutico Análisis superior y comprensión del texto musical y audio-visual.	Etnomusicología Las composiciones musicales desde el análisis antropológico cultural.	Lectura Interpretación textual, intertextual. Análisis de lectura relacionadas.
Filosofía (Antropología, Ética, política, eco Sofía)	Critico Análisis superior de la problemática desde la comparación intertextual.	Histórico Relación histórica de los dispositivos de las canciones y la interacción con la realidad.	Escritura Producción de texto: ensayos, folletos, afiches publicitarios, problematización.
Lengua Castellana (Historia de la literatura)	Genealógico Dispositivos de relación histórico-filosófica.	Antropológico El hombre, sus problemáticas socio-culturales.	Lógico-analítica Comparación relacional de hechos sociales y la realidad.

Algunas aclaraciones son de gran importancia para la comprensión del proceso. Primera: el proyecto hace referencia a las músicas en tanto que éstas dentro de los estudios etnomusicológicos, hacen referencia a contextos, tiempos, intencionalidades y géneros musicales, lo que permite hacer una determinación en plural, si bien la expresión artística es la música, su estudio puede ser desde las gamas de posibilidades que las éstas en sí permiten. Segundo, los dispositivos hacen referencia a los ejes temáticos de relación,

es decir: un tema identificado en una canción, un personaje o una situación debe ser ampliado con otras fuentes, en la mayoría de los casos se recurre a bibliografía escrita que apoya y sustenta el elemento (*dispositivo*) identificado en la composición musical de trabajo. Así, una canción puede ser un recurso de abordaje para analizar distintos aspectos: ¿Cuál es la época a la pertenece el género? ¿Qué estaba ocurriendo a nivel histórico en el contexto que dio origen a la canción? ¿Qué dispositivos sociales aparecen en la letra de análisis? ¿Cuál es el origen y la fuerza ideológica de la banda, grupo o intérprete musical? ¿Qué relación tiene la canción en relación al área académica de abordaje? ¿Qué preguntas suscita la temática de la música que se está trabajando? Estos y muchos más interrogantes son ejemplos de la interacción que se pueden encontrar en la experiencia del proyecto, se puede decir que la música

> (…) permite una conexión mágica en el recuerdo y la realidad misma del individuo. La música identifica a una generación, se convierte en estereotipo (idea aceptada comúnmente en un grupo social) que identifica y permea formas de actuar y de pensar. Es capaz de caracterizar una cultura entera, además logra identificar una época en un espacio determinado. Con todos estas bondades el proyecto de pedagogía musical pretende convertir al docente en un mediador, selecciona, propone ritmos musicales que puede llevarse a su clase con diversos fines: motivacionales o de refuerzo para las metas de comprensión de su clases (Rodríguez & otros, 2013, p.1226).

Una manera entonces de comprender la complejidad del proyecto radica en la comprensión de las canciones, en cuanto el acervo cultural, histórico, filosófico que éstas pueden contener en su discurso. De manera pedagógica el trabajo radica en hacer un entrecruce textual que puede generar producción escrita, argumento crítico y correlación discursiva en el tiempo y el espacio de análisis.

En la actualidad el colectivo de maestros que se suma a involucrar las músicas en el aula, viene adelantando la inserción en el plan de estudios del ciclo de educación básica en el campo de la enseñanza las ciencias sociales, en distintas líneas de aplicación según en referente histórico-temporal que abarca cada grado, así; grado sexto trabaja las músicas ancestrales y los

instrumentos primitivos. Para el caso de grado séptimo se hace un abordaje por la baja edad media para apoyarse en los cantos gregorianos, los juglares y trovadores. En grado octavo se ubican referentes musicales para describir, como la ópera, la música religiosa y barroca *(características, compositores e intérpretes de la época).* En noveno hay un componente instrumental con ritmos como: la música vanguardista, jazz, blues y el mismo rock, para el caso colombiano hay aproximación al bambuco con temas regionales. Además de esta propuesta en el plan de estudios, todos los grados trabajan dispositivos generales que se pueden insertar en la perspectiva geográfica, histórica y desde la promoción de los derechos humanos con música moderna desde la línea social principalmente.

La anterior referencia por grado tiene en cuenta el ciclo histórico, sin embargo como se esbozó anteriormente en el proyecto se identifican referentes musicales con interacción: social, política, ecológica, estudios de género, arte-cultura, movimientos de resistencia, procesos migratorios, visiones existenciales, derechos humanos, etc. Otras experiencias dan cuanta de esta metodología, así los refiere la docente María del Carmen Tatay quien trabaja los corridos mexicanos para hacer aproximaciones al conflicto y los problemas sociales de este país centroamericano.

> El corrido como género musical ha demostrado tener una gran vigencia y ser representativo de la idiosincrasia mexicana para a través de sus canciones analizar quienes son los protagonistas, el contexto político y socio-económico, las manifestaciones lingüísticas y culturales de los últimos cien años, a manera de crónica popular y de la tradición oral de los otrora marginados de la historia oficial. Como docente uno de nuestros retos principales es como lograr atraer el interés de nuestros alumnos y quizás futuros docentes, por áreas como la historia y la cultura, que no siempre son el eje central de su formación académica y que, no obstante, serán de gran valor en su formación (Tatay, 2013, p.1226).

Esta escritora y docente mexicana, ha venido trabajando en los últimos años la inserción musical como herramienta de indagación y correlación textual, además del aporte que sus investigaciones hacen al campo del saber, su apoyo al proyecto “pensar las músicas” ha sido siempre de gran valor; sus

recomendaciones, modelo de trabajo y aplicación de la técnica, constituyeron desde sus inicios una motivación constante a esta ruta, que desde el desarrollo del pensamiento histórico aporta en gran manera al pensamiento crítico latinoamericano y sus identidades.

Aproximaciones al estudio de la cultura en el contexto latinoamericano

Desde la tradición occidental, la filosofía ha tenido una particularidad especial en cuanto a los ámbitos, problemas y dilemas que hacen parte de su filosofar. En el caso latinoamericano, este se ha valido de la tradición mencionada anteriormente, sin embargo, el pensamiento propio adquiere una connotación única y particular, en tanto que las raíces, la historia y las maneras de ver el mundo se han plasmado en la memoria y las expresiones de los pueblos, de ahí se parte para viajar al pasado, también para comprender el presente.

Entrar al terreno del contexto antropológico cultural de nuestra América, es un ejercicio complejo, somos una amalgama de historias, dolores, posibilidades y sueños que nos hacen únicos, «para abordar el concepto de cultura en el contexto latinoamericano y caribeño, se debe entender que el individuo es un sujeto íntegramente cultural y por ende la cultura es un Ser y un Hacer» (González, 2009, p.22).

De la misma manera, que nos une la historia de la conquista, también en este suceso hay una mirada excluyente, que desconoció el avance y la fe de una raza aborigen, este último planteamiento hace del análisis un punto de partida para entender la antropología cultural de los hombres y mujeres que no saben de límites territoriales *(son las etnias y razas indígenas de los territorios ancestrales),* pues la tierra es de todos. Hubo separación de países, pero se observa y se siente desde la fuerza de la esperanza de un solo continente, pese a las mismas problemáticas que otros nos han traído y que los individuos mismos han creado. Desde occidente la lógica destructiva tuvo una manera de actuar, desde lo pragmático, desde un rumbo globalizante y capitalista. Desde esta perspectiva la cultura se hace presente en la historia, en el pasado y el presente del ser humano que cohabita estas tierras. De esta manera;

> …la cultura dota al individuo de identidad personal, y en lo colectivo, los símbolos culturales, si dan características similares entres unos individuos y otros se articulan las sociedades, los países, las familias y las instituciones. En este modo es que el pensamiento se encuentra condicionado por los discursos y las peculiaridades de una u otra cultura, de un tiempo epistémico y ético determinado. Lo que se sigue de esto es un Ethos, como un símbolo que resguarda la identidad de los individuos, los dota de sentido, y condiciona el horizonte histórico y epistémico desde el cual se piensa y se actúa. (Sandoval, 2011, p.87)

La cultura se piensa en términos de la vida, de la naturaleza, de las personas, del colectivo y las dimensiones humanas. Es por esto que se envuelve al individuo entero, atraviesa su mundo espiritual, su concepción social, su cotidianidad, sus músicas, sus formas y costumbres alimentarias. Una referencia particular para este último aspecto se encuentra en la canción *"Balas y Chocolate*, de la antropóloga y cantante mexicana *Lila Downs Sánchez*, quien hace una aproximación al valor del cacao en el contexto latinoamericano, vale la pena aclarar que este producto constituye la identificación de la gastronomía Azteca, quienes consideraron al grano como alimento sagrado. Se utilizó como moneda de intercambio, de igual forma para la multiplicidad de productos elaborados a base del fruto sagrado, considerado como bebida de reyes para los europeos que lo empezaron a consumir. De esta manera, una forma de adentrase a la cultura está en las expresiones artísticas de los pueblos, en este caso desde la riqueza alimentaria que se expresa desde la canción de análisis.

"Balas y chocolate", corresponde al último álbum musical de *Lila Downs*, contiene diversas metáforas, precisamente aspectos que identifican a los pueblos latinoamericanos: la comida, la violencia, las riquezas y las esperanzas de un pueblo que sueña con un futuro mejor.

Ay balas que van volando
Por el mundo, por el mundo
Hay quienes que las esquivan
Por el suelo, por el suelo
Dame mami chocolate
Se me escapa el chocolate

Dame mami chocolate
Que tú eres mi chocolate
Mi vida, mi dulce, voy a bailar mi suerte
Mi sol y la luna, contigo hasta la muerte
Mi vida, mi dulce, te quiero chocolate
Mi sol y la luna, te quiero chocolate

No hay balas que penetren
La fuerza de éste amor
No hay balas que penetren
La fuerza de éste amor
Si no me mata un balazo, secuestro o asalto
Si no me ahogo de ceniza de volcán
Diabetes, cirrosis, neurosis, psicosis
Necrosis, por sobredosis
Si no me mata alcoholismo, egoísmo
Pendejismo, partidismo o un sismo
De espanto por la telenovela
Me voy para el carajo y me tuesto mi cacao (…)

Fragmento de la canción: Balas y Chocolate de Lila Downs

La anterior canción de referencia intertextual, permite hacer diversas conjeturas que en últimas terminan siendo una interacción en la caracterización de los pueblos latinoamericanos, desde la interpretación de un texto musical. En la composición se habla de los sueños, de la vida y del amor, también menciona elementos como el secuestro, la manipulación televisiva y la misma violencia, esta última, el gran flagelo que carcome muchos rincones de los territorios que hacen parte del gran constructo continental. Las composiciones de Lila Downs Sánchez, son en la mayoría de los casos una amalgama de situaciones, de hechos, de memorias que se cantan y se apalabran a partir de las letras de su música, no es aislado pensar entonces, que hay un sustento indirecto de carácter antropológico, con elementos que identifican la idiosincrasia de una cultura arraigada, que no pudo borrar la barbarie del encuentro, tampoco el tiempo lo logró hacer. Se renace entonces desde la expresión artística musical, todo se conjuga en un mensaje que dice del mundo de la vida, de los que somos y de lo que odiamos también.

Hablar de cultura es un asunto abstracto, por tanto, deben existir significados que involucren el ser desde una interiorización de la identidad, una valoración de su contexto y los mismos elementos axiológicos que mueven dinámicas familiares y personales de los hombres y mujeres que hacen parte del territorios. Se puede decir que la cultura está ahí, para el sujeto que la interioriza, pero que también la construye y la reconstruye a la vez, es decir; el individuo asume, vive, se integra, y se reconoce socialmente, de la misma manera que es protagonista en las costumbres, modos y expresiones de las que hace parte.

Para una pertenencia y arraigo cultural, se debe generar una resignificación del ámbito inmediato, nadie valora lo que no conoce y nadie busca conocer lo que no le interesa, de tal manera que existe una relación estrecha entre la sensibilidad del individuo y el mismo reconocimiento de su presente y su pasado. Aquel que permite el auto-acceso a una sociedad de carácter incluyente con sentido de pertenecía. Vale la pena hacer la aclaración de ese contexto social y su interacción con la cultura, en tanto que ésta separación (arraigo y valoración) requiere entrelazarse entre dimensiones distintas.

> Hay otro tipo de distinción entre lo «social» y «cultural» también bastante frecuente. Algunos sociólogos y antropólogos emplean el término «social» para designar la relación entre los distintos grupos de una sociedad. Para estos científicos sociales, la «cultura» se refiere a los estilos de vida de los miembros de una sociedad, pero no a la estructura grupal de ésta [...], los grupos sociales y sus relaciones mutuas se considerarán como aspectos de la cultura. La familia, por ejemplo, es un grupo social que se ajusta a la cultura de la vida doméstica de una sociedad concreta, pero que también la refleja (Marvin, 1996, p 4).

Entre las diferentes definiciones que se le dan a la cultura, tenemos la denominada imperial y la popular, según Osvaldo Ardiles (1975) «el pueblo vive su cultura como su cultura». Por un lado, está la clase alta con marcado gusto fino, redundando a lo refinado, desde su óptica y posición social. De otra parte está la expresión popular vista y vivida por las masas como su idiosincrasia y forma de ser particular. Las dos maneras son manifestaciones culturales, al fin y al cabo, dicha interpretación está atravesada por la subjetividad, una mezcla entre placer y gusto por la estética, por la historia, la memoria y lo que determina valoración, de ahí la complejidad del estudio de la cultura que se impregna de: mitos, lenguajes, ritos, religiones y prácticas cotidianas que conforman los hilos del gran tejido social.

Parte de esa amalgama de posibilidades desde la resignificación del territorio continental se puede encontrar en la música, de manera interpretativa esta consideración se contiene en la canción “Latinoamérica” de la banda: Calle 13. Grupo de música urbana de Puerto Rico, cuyas mezclas y fusiones le han dado un toque internacional. Si bien, su género característico es el rock y rap fusión, sus mezclas con reggae, cumbia colombiana, merengue,

ska, entre otros géneros, lo hacen único en su estilo. Su integrante principal: René Pérez Joglar, considerado uno de los representantes más destacados en los últimos años en este tipo de bandas, ganador de 19 premios Grammy lo hacen merecedor de reconocimientos en todo el continente y en el mundo. El apoyo constante de su hermana, hermanastro y de un equipo de trabajo lo han catapultado en un posicionamiento difícil de igualar en su género.

La canción "Latinoamérica" en particular se vale de folcloristas que hacen parte del acervo cultural, se trata de Tolola Momposina, Susana Baca y María Rita, de Colombia, Perú y Brasil respectivamente. Una interpretación de la canción menciona que en la historia del encuentro se llevaron las riquezas, se aniquilo parte de la memoria y lo sueños de una raza, pero no se pudo apagar el fuego, disminuir el aire y apagar el sol, así se designa uno de los apartes que desde la interpretación musical se puede correlacionar con historia. Esta canción constituye una defensa y exaltación de la identidad de los pueblos, allí se critica fuertemente el encuentro cultural como rompimiento de las costumbres y tradiciones de las comunidades aborígenes, para decirle al mundo que aún subyace la esperanza y el amor por su memoria, por los ancestros y sus tradiciones.

Soy, Soy lo que dejaron
Soy toda la sobra de lo que te robaron
Un pueblo escondido en la cima
Mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima
Soy una fábrica de humo
Mano de obra campesina para tu consumo
Frente de frio en el medio del verano
El amor en los tiempos del cólera, mi hermano
El sol que nace y el día que muere
Con los mejores atardeceres
Soy el desarrollo en carne viva
Un discurso político sin saliva
Las caras más bonitas que he conocido
Soy la fotografía de un desaparecido
La sangre dentro de tus venas
Soy un pedazo de tierra que vale la pena
Soy una canasta con frijoles
Soy Maradona contra Inglaterra anotándote dos goles
Soy lo que sostiene mi bandera
La espina dorsal del planeta es mi cordillera
Soy lo que me enseño mi padre (...)

Fragmento de la canción: Latinoamérica de Calle 13

Desde la lógica del pensamiento latinoamericano hay un sustento cultural con interacción lingüística, en tanto que hay lenguas que a pesar de los años y el espíritu invasivo aún se conservan, este aspecto determina a un pueblo indígena como inserto a la legalidad, perder la lengua significa perder el imaginario y la comunicación ancestral de un pueblo. Este es un elemento cultural que subyace desde la antigüedad como un aspecto de conservación que se inserta en la vida actual de las comunidades existentes.

Además de la lengua, la Cosmovisión, el respeto por la naturaleza, por la vida del otro, han sido estadios que han caracterizado las culturas antiguas, aunque desde occidente llegó el matrimonio, el castellano y el cristianismo fueron impuestos, un encuentro de dos mundos que ha logrado cohesión y diferenciación cultural, dos pueblos culturalmente unidos en una amalgama que nos hace latinoamericanos, dos pueblos en la misma tierra, dos miradas bajo el sol que se seca en una mezcla de colores y sabores, aunque se hace vacía la palabra del mal llamado indio, llevándose los sueños de la raza en un infortunio envuelto de barbarie.

Tanto las manifestaciones materiales como simbólicas se conjugan en la plástica, las construcciones, la expresión musical y la misma pintura, como objetos físicos, supeditados a la valoración, a la crítica o exaltación. En este sentido José María Peñalver en su obra *"La cultura y sus espejos. La música como reflejo del fenómeno sociocultural"*, hace una consideración en cuanto a la relación música y sociedad, en la medida que la expresión artística se ubica una época y un lugar determinado, posible de ser pensado, en este sentido

> la música es un modo de expresión que está relacionado a una comunidad social y a todos los aspectos de su entorno. Su contenido o significado se interpreta en relación a estos aspectos concretos y propios de dicha comunidad, con lo cual, podemos deducir que su carácter no es universal y viene coaccionado por la misma idiosincrasia de una población. De este hecho se deduce que la predisposición hacia la música y su interpretación produce una respuesta homogénea en un grupo de individuos cuyas características sociales, culturales y geográficas son similares (Peñalver, 2008, p.8).

Desde esta perspectiva de análisis antropológico, el hombre está en la cultura y hace parte de ella, vive, transforma y pasa por diversos grados de afectación. Se menciona a continuación un ejemplo de aplicación que se permea en el ámbito musical. En este caso de una crítica que se le hace a la guerra, al abandono de los estados que han hecho de cientos de comunidades campesinas e indígenas víctimas de la marginalidad y la violencia. Aquí Se toma como referente de análisis un fragmento de la canción: "¿Cuándo será?", deja entrever una cultura de la violencia que se ha afincado en los imaginarios y las realidades que le ha tocado vivir a muchos colombianos, también latinoamericanos en otros contextos similares. El grupo que la interpreta se llama "Che Sudaka", lleva más de 15 años con una mezcla de géneros *(reggae, punk, ska, rock latino)* que se conjugan en mensajes del orden social, político y ambiental. Aquí se unen dos artistas colombianos y dos argentinos para contarle al mundo, percepciones y anhelos que desde la música han logrado trascender los distintos escenarios que han recorrido. Sus compatriotas, banda Dr Krapula se unen para hacer posible una crítica en torno a la soberanía alimentaria. La canción ¿Cuándo será? No es más que un clamor y una denuncia a la vez de lo que ha vivido y siente una comunidad, un pueblo, como tantos en la geografía colombiana que luchan por el alimento y la paz de sus tierras.

¡Que viva el Huila Compadre!
Dedicado a Campo alegre
Siembra buena semilla y ponte a cosechar
Que en este mundo loco todo puede pasar
Bambuquito Colombiano papá
Pa'ti que cultiva el campo
Pa'ti que cultivas sueño Pa'ti
que con tus manitas recoges los alimentos
Pa'ti que elevo este canto
Para que sientas aliento
Y sepas que no estás solo
Hay muchos luchando al tiempo ay ya yay
¡Cuando será! Que sangre inocente
no corra más ay ya yay ¡Cuando será!
Que el poder del pueblo,
Llegué a reinar ¡Vamos ahí!
(Siembra) Siembra la conciencia (Siembra)
Siembra la unidad (Siembra)
Por un mañana mejor que empieza hoy
Por tus hijos (Siembra)
Por tus nietos (Siembra)
Por la vida (Siembra)
Las manos llenas de tierra

Armadas con un machete
Alimentan a las familias
Del político que promete
Del policía que los somete

Y de todos los que olvidamos
¡Que ellos no son guerrilleros,
son las semillas y son el campo! (...)

Fragmento de canción: ¿Cuándo Será? *Che Sudaka feat. Dr Krapula - Videoclip Oficial*

A manera de conclusión: la escuela actual requiere otras miradas y la pedagogía es una perspectiva de acercamiento en ese cambio. No se trata de romper las estructuras tradicionales, por el contario, la medición entre las prácticas y modelos alternativos generan referentes críticos e innovadores. Aquí aparece la música para ser pensada, está a la orden del día para ratificar que los derechos humanos, la ecología, la historia, la geografía también se contiene en las composiciones. Esta relación intertextual constituye una propuesta de acercamiento, un pretexto para empezar el abordaje de aquello que siendo complejo puede ser accesible y porque no "lúdico a la vez".

De otro lado, la reflexión que conjuga músicas y cultura, no es más que una muestra que ratifica dos miradas, una reflexión escrita desde una posición crítica y las canciones de referencia que abren la posibilidad de ampliar ese universo discursivo de los temas que teóricamente se debaten en la escuela. De esta manera, pensar culturalmente lo latinoamericano, implica verse desde la caracterización del contexto y la perspectiva de los individuos que hacen parte del territorio, que se expresan, que cantan, que bailan y actúan bajo el espectro de su propia realidad, aquella que los hace únicos, diferentes en su hacer u su quehacer.

Referencias

Ardiles Osvaldo (et al) (1975). *Cultura popular y filosofía de la liberación Una perspectiva latinoamericana*. Argentina: Ed americalee.

Brower Beltramin, Jorge (2012) Reseña de "Hibridismo Cultural" de Burke, Peter. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Universidad de Los Lagos Santiago, Chile. Consultado 20017 en: http://www.redalyc.org/pdf/305/30524549025.pdf

González, Víctor F, (2009) *La crítica latinoamericana y la investigación educativa*. Caracas: Centro nacional de historia.

Maldonado Pérez, Marisabel, (2008) *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos.* Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Marvin Harris, (1996) *Antropología cultural*. Madrid: Ed. alianza editorial.

Peñalver Vilar José María, (2008). *La cultura y sus espejos. La música como reflejo del fenómeno sociocultural.* Madrid: Universidad Jaime I de Castellón. Consultado 2017 en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78109/forum_2008_37.pdf?sequence=1

Richard, Nelly, (2005) *Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. CLASCO.

Rodríguez Piñeros Salomón & otros, (2013) *Memorias Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia * Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia * Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de puebla. http://filosofia.uaq.mx/eh/fils/memoriaseh013.pdf Fecha de consulta 2017

Rubio David y otros, (2015) *Socialización de experiencias de acompañamiento in situ* para la *sistematización* de experiencias pedagógicas. Bogotá: IDEP. Consultado 2017 en: www.idep.edu.co/?q=content/socialización-de-experiencias...situ...sistematización...2015

Sandoval, Laurrabaquio, Cesar Miguel, (2011) *Identidad... ¿latinoamericana? Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. El ser de la civilización y el devenir del Ethós, Por qué ontologizar la identidad y la filosofía latinoamericana.* Concepción – Chile.

Tatay María del Carmen & otros, (2013) *Memorias Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia * Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia * Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad Autónoma de puebla. http://filosofia.uaq.mx/eh/fils/memoriaseh013.pdf Fecha de consulta 2017.

Cibergrafía

Calle 13, (2011) Latinoamérica. Puerto Rico. Cronología del álbum Entren los que quieran. Sony. https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8Z-deG8 Fecha de consulta 2017

Che Sudaka – Feat Dr Krapula, (2013) ¿Cuándo será? 4K Audiovisual SAS (Colombia) http://www.shock.co/cultura/articulos/una-oda-al-campesino-en-el-nuevo-video-de-che-sudaka-feat-doctor-krapula-86781 Fecha de consulta 2017

Lila Downs Sánchez, (2015) Balas y chocolate. México. Sony Music Entertainment México, S.A. de C https://www.youtube.com/watch?v=e7HRoqwdMZ4. Fecha de consulta 2017

Una aportación a la didáctica de la Historia desde la Historicidad

María Guadalupe ORTEGA DURÁN
// Maestría en Docencia para la Educación Media Superior-UNAM

Guadalupe Ortega Durán. Estudió la licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras. Desde un principio llamó su atención la docencia y la reconoció como vocación. Tiene 15 años como docente en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio No. 54. Y como parte de esa capacitación continua que todos los docentes requerimos y a raíz de la incorporación de la materia de Historia a los programas de estudio. Ingresó a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior MADEMS en el campo de conocimiento Historia, cursando el 4º semestre que termina en mayo 2017. god-hist@hotmail.com; guadalupe.ortega.c54@gmail.com

Resumen // El texto presenta un trabajo de investigación de posgrado, y es un primer acercamiento a la enseñanza y el aprendizaje de la historicidad en las aulas. Una característica principal de este trabajo es propiciar que los jóvenes logren entender esta noción como un modo de ser que requiere de la reflexión y el análisis de su vida personal y colectiva. Se presentan los resultados parciales y el diseño de un trabajo de campo realizado en el CETIS 54. El contenido de la propuesta se divide en cinco partes, la primera son las nociones de la historicidad, aportes de Heidegger y Gadamer, y la explicación de cuatro categorías que se proponen para trabajarla en las aulas. En la segunda se destaca la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje de la historicidad para jóvenes de bachillerato como una aportación a la didáctica de la Historia. La tercera consiste en resaltar que la historicidad no se puede abordar a partir de contenidos declarativos únicamente, donde sólo se recurre a memorización el concepto, sino que se requiere una enseñanza-aprendizaje procedimental que permita que los alumnos lo adquieran como una habilidad para su vida diaria. La cuarta, es la intervención que contiene las actividades que se proponen para lograr dicho objetivo. Y finalmente una breve conclusión.
Palabras clave // Historicidad, contextualización, cambio y continuidad, contraste y temporalidad.

Introducción

La inquietud por la historicidad surge a raíz de la revisión del programa de estudio de la Materia de Ciencia Tecnología Sociedad y Valores (CTSyV) que se incorporó como una asignatura con las modificaciones de los planes y programas de estudio de la Dirección General de Educación Tecnológica (DGETI) en el año 2008 y posteriormente en 2013. Ya que por desconocimiento y falta de capacitación de los docentes, algunos sólo se enfocaban a impartir valores. Esto ha propiciado una mayor reflexión sobre lo que es la historicidad y la importancia que puede tener en los jóvenes de Nivel Medio Superior, al impulsar en ellos una mayor reflexión y análisis de su realidad y recurrir al estudio del pasada que les ayude a comprender su presente, pero a su vez esta necesidad de tener una visión más clara de los cambios que se requieren, enfocados a las perspectivas a futuro. Tanto en lo particular como parte del desarrollo personal, así como en lo colectivo, lo cual nos atañe a todos como sociedad. Esta propuesta tiene como finalidad un primer acercamiento para ver como los jóvenes conocen, se apropia y usan la historicidad en el aspecto individual y como logran transferirla a nivel colectivo, involucrarse en lo que ocurre en su entorno, en su comunidad en su país.

La propuesta es el resultado de la investigación realizado en la Maestría (MADEMS- campo disciplinar de Historia), que se inició en 2016, con un trabajo de campo aplicado en el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de servicio (CETIS 54) con los alumnos de 5º.B en el semestre agosto-diciembre 20016. Y que al momento de presentar esta texto se encuentra en la etapa de análisis de resultados.

El programa de la materia de CTS y V contempla en el tercer módulo la historicidad como un concepto fundamental y la justicia social como uno de los conceptos subsidiarios. Así que se tomaron ambos para el diseño de las actividades e instrumentos. Y se propone abordar la historicidad a partir de cuatro categorías: contextualización, cambio y continuidad, contraste y temporalidad.

La propuesta se divide en cinco partes, la primera son las nociones de la historicidad, aportes de Heidegger y Gadamer, y la explicación de cuatro categorías con las que se plantea la propuesta. La segunda se destaca la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje de la historicidad para jóvenes

de bachillerato como una aportación a la didáctica de la Historia. La tercera consiste en resaltar que la enseñanza y el aprendizaje de la historicidad no puede ser a partir de contenidos declarativos únicamente donde sólo se recurre a memorización el concepto, sino que se requiere una enseñanza-aprendizaje procedimental que permita que los alumnos lo adquieran como una habilidad para su vida diaria. La cuarta, es la estrategia que consta de las actividades que se proponen para lograr dicho objetivo. Y finalmente una breve conclusión.

La historicidad es parte de la filosofía de la historia y aunque es difícil la lectura de los filósofos requiere un reto como lo propone Matozzzi (1999) cuando habla de la transposición, es decir llevar los textos complejos a una comprensión con un lenguaje más sencillo.

Noción de historicidad, aportes de Heidegger y Gadamer

Heidegger (2010) se pregunta por *el sentido del ser* y dice, es el mismo ser quien se cuestiona por su existencia, por el sentido, dice que la existencia del ser al no poseer un "a dónde" o un "de dónde" es lo que abre la búsqueda del sentido, al reconocer su finitud, que solo está en el mundo de forma transitoria y que la totalidad del ser solo se encuentra al final de la existencia, por lo tanto el ser es un ser inacabado el cual posee en si la responsabilidad de sí mismo y plantearse un "poder ser" pero como "un ser en el mundo" que existe fácticamente con otros. A lo cual no puede rehuir, es decir que el "ser ahí" no puede eludir los compromisos y recurrir a la simplicidad de su destino individual, porque al estar con otros también está constituido como "destino colectivo". Por ejemplo afirma que en la coparticipación y en la lucha es donde queda plasmado el poder del "destino colectivo" propio del gestarse histórico del "ser ahí". Finalmente el ser esta en la búsqueda del "poder ser" existencial sobre el que se proyecta. Afirma que el centro de gravedad del ser no se haya ni en el pasado, ni en el hoy y su conexión con lo pasado, sino en el gestarse histórico propio de la existencia, es decir en el porvenir, en el futuro.

Por otro lado Gadamer (1993) se enfoca a la conciencia histórica, menciona que nos situamos en el pasado como algo que (lo queramos o no, lo pensamos o no) nos es propio, nos constituye y nos lanza hacia el futuro. Lo

cual es una búsqueda que esclarece las posibilidades y los límites tanto de la realidad personal como de los acontecimientos humanos en su singularidad. Al decir que, la historia no nos pertenece, sino que somos nosotros los que pertenecemos a ella, define la conciencia histórica, no es una forma privilegiada de apropiarse de la historia, sino una forma de autoconocimiento. Lo cual nos lleva a hacernos cargo de la realidad, a buscar esclarecer las posibilidades y los limites tanto de la realidad personal como de los acontecimientos humanos. El concepto de Historicidad es similar al de conciencia histórica, en tanto la primera también es ese conocimiento del pasado que permite actuar a los seres humanos, no solo en forma individual sino en colectivo, se requiere reflexionar el pasado para actuar en el presente. Por lo tanto la historicidad es un modo de ser básico, radical, originario y práctico del existir humano en el mundo histórico.

Desde esta postura Gadamer (1993) afirma que "toda experiencia es siempre experiencia en reflexión" (p. 28), y menciona que "el sentido de la vida también se encuentra en la historicidad, la cual limita a la libertad absoluta, por una libertad responsable que requiere de una constante reflexión del pasado, que permita una proyección futura" (p. 30).

Como se puede apreciar, la historicidad como modo de ser, implica el conocimiento de lo que nos rodea no sólo de forma física o material, sino de cómo se ha conformado nuestra cotidianidad; la multicausalidad como un procedimiento que requiere el entendimiento y la posibilidad de apreciar el cambio, la continuidad y el contraste; y la posibilidad de establecer de forma consciente relaciones entre pasado-presente-futuro.

Contextualización.

Cuando Heidegger (2010) se refiere al "ser en el mundo" se refiere a la espacialidad, lo plantea como un modo de ser en el mundo el cual está determinado por lo circundante, por lo que lo rodea, por lo que tiene a la mano, el mundo está conformado por la cotidianidad, por la mundanidad, es decir que el ser es el que hace que el mundo sea el ente que es, la existencia va conformando una forma de vivir en el mundo. El espacio y no se refiere al espacio que ocupa su cuerpo, sino lo circundante en el mundo, aquello que le es común. Para entender qué es el ser, se requiere la comprensión del

mundo, es decir lograr una interpretación del "ser ahí". Pero el "ser en el mundo" también implica "ser ahí con", "los otros", es decir el "ser ahí" es esencialmente el ser con los otros, el ser forma parte de un colectivo. Para la comprensión del ser.

Se puede concebir la contextualización como la lectura de la realidad, ya que de aquí surgirá el cuestionamiento y la problematización para buscar en el pasado lo que nos permita dar significado al presente y nos lleve a plantear el sentido en el futuro. Igualmente, esta noción permite entender la realidad como una construcción individual y social, que lleva a reconocer el alcance y las limitaciones de nuestros actos.

Al realizar la reconstrucción del contexto de un fenómeno concreto, esta se hará desde los diferentes ángulos, o enfoques económicos, políticos, sociales y culturales, la decantación por uno u otro será sólo con fines de compresión y no con la intención de negar o acomodar las partes que contravengan las posturas, hipótesis o principios que se tengan.

Cambio y continuidad.

Se entiende por cambio, a las rupturas que responden a factores multicausales que rompen con la continuidad. Los cambios que se han dado, de cierta forma determinan el presente, como afirma Gadamer, "somos producto de la historia" (1993, p. 17). Como habitantes de este mundo, es decir como sujetos históricos, donde todos los actos por insignificantes que nos parezcan están contribuyendo para generar cambios en la sociedad. Los cambios también vistos como las implicaciones o consecuencias que han propiciado las decisiones que se han tomado, tanto de manera positiva como en forma negativa, en forma individual como colectiva, son una categoría central para poder comprender las problemáticas presentes.

Identificamos las continuidades como aquello que permanece a través del tiempo, una forma de identificarla en la vida cotidiana es por medio de las tradiciones, elementos del pasado que perduran y se mantienen en el presente, desde objetos, ideas, mentalidades, tradiciones hasta prejuicios.

Contraste.

La categoría de contraste podría confundirse con cambio, pero lo que se busca es resaltar precisamente aquello que marca un cambio radical, aquello que cuando se compara resalta lo diferente, nos permite analizar una situación ante otra. Por ejemplo afirma Martínez (2004) "El contrastar nuestra cultura con otras es indispensable para adquirir una cultura histórica que nos permita acceder a una posición crítica ante nuestra propia cultura" (p. 20). Es posible contrastar dos momentos históricos de un fenómeno en particular porque el efecto de contrastar es mostrar las condiciones opuestas o diferencias marcadas que existen entre ambos fenómenos comparados.

Temporalidad.

No basta con la espacialidad, de acuerdo con Heidegger (2010) se requiere la temporalidad del ser en el mundo, es decir la cotidianidad en su sentido temporal, porque el ser es un ser finito que inicia con su nacimiento y termina con la muerte, por lo tanto la temporalidad es el transcurrir del hombre por el tiempo.

Entendemos por temporalidad, el tiempo como una continuidad, establecer la relación entre el transcurrir del tiempo del pasado al presente que nos lleva a la acción humana que busca construir un futuro y transformarlo. El pasado cobra sentido desde la perspectiva del presente para encontrar el sentido en el futuro. Los tres tiempos están conectados, donde las decisiones personales y colectivas tienen un impacto y repercuten a corto, mediano y largo plazo.

Partimos de un hecho específico en el presente para buscar la secuencia de ese hecho en particular a través del tiempo, es decir, el tiempo es el camino por el que transcurren los hechos. A esto nos referimos cuando hablamos de la historicidad de un fenómeno, así pues se entiende la temporalidad como el vínculo entre pasado, presente y futuro, Afirma Gadamer (1993) El pasado como lo que constituye, al ser histórico, mantenemos vínculos, que nos permiten descubrirnos como producto en cierta forma determinados, que se manifiestan a través de las tradiciones, el presente como ese contexto en el que nos hallamos inmersos, interpretamos el presente a partir del

pasado y eso nos da la capacidad de intervenir en la realidad, el futuro visto como posibilidad de encontrar o incluso plantear el sentido de la existencia, ver futuras posibilidades, modos de actuar en el mundo. Expectativas a la que se pretende llegar partiendo de la comprensión de la historicidad.

Hacernos cargo de la realidad. Afirma Heidegger (2010) una manera de estar en el mundo, conocer el mundo e intervenir en él. La historicidad es la forma como el hombre se relaciona con su pasado.

La historicidad como una aportación de la didáctica de la Historia

La historicidad también ha sido una propuesta para la didáctica de la Historia, en esa búsqueda de recobrar el sentido y el interés por la enseñanza, varios autores reconocen su relevancia por ejemplo Joan Pagés al hablar del sentido que tiene enseñar Historia y afirma que “consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en un mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico” (2004, p. 157). También afirma que la enseñanza de la Historia a partir de la historicidad permitiría recobrar el interés de los alumnos por la materia, ya que le encuentran aplicabilidad a lo que aprenden, al pensar en el mundo y la sociedad, que les dé sentido para comprender los cambios en el contexto social global, para que puedan ubicarse en el mundo y participar en su construcción. (Pagés, 2004) Lo nombra aplicabilidad, que el alumno reflexione sobre el pasado y que le represente algo.

Ese conocimiento de causa del que habla Pagés no se logra con el simple conocimiento de hechos, acontecimientos que ocurrieron, los cuales ubicamos en una periodización, sino que los estudiantes como dice Barton (1998) “puedan aprender de una manera reflexiva, más crítica, con la acción de hacer preguntas en temas controversiales, que los lleve a dar respuestas críticas y a comparar” (p. 10). El cuestionamiento del pasado surge de situaciones presentes.

Lo que busca la propuesta es un primer acercamiento a la forma como se podría llevar a las aulas esta historicidad entendida como un modo de ser, en la que su principal prioridad sea llevar a los jóvenes a la reflexión y al análisis de su vida personal y colectiva.

Los propósitos que se persiguieron fueron los siguientes: 1º. Que a través de la historicidad los alumnos reflexionaran sobre sí mismos y la colectividad; 2º. Conocer las diferencias y similitudes que tiene el uso que hacen los estudiantes de la historicidad para conocer, interpretar y valorar acontecimientos individuales y colectivos; y 3º. Realizar un acercamiento a la forma en que los alumnos problematizan su presente, cómo usan el pasado para explicarlo y si asumen una postura ante el futuro.

La historicidad como contenido procedimental

Afirma Trepat (1995) que los conocimientos procedimentales se aprenden siempre en relación con hechos y conceptos a partir de la activación de determinadas actitudes en los alumnos. Al decir que se pretende enseñar el aspecto procedimental se requieren operaciones mentales tales como identificar, clasificar, estructurar, transferir, comunicar. Cuando se activa este tipo de conocimiento procedimental, no se limita a un recuerdo de una información almacenada en la memoria sino que se le transforma, se requiere de una interacción en el proceso de aprendizaje.

Para explicar el aprendizaje procedimental Trepar recurre a la definición de César Coll para afirmar que “es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, orientadas a la consecución de una meta” (citado en Trepat, 1995, p 26). Pero lo más importante es “que no solo se trata de hacer una serie de acciones sino que es preciso saber un por qué y para qué de lo que se hace y que contenga una secuencia lógica” (p. 28).

Se requiere por parte del docente un nivel de abstracción para llegar hasta las actividades de aprendizaje concretas que se realizan en el aula, esto se logra a partir de que realiza las estrategias. Una de las propuestas de Trepat es precisamente la estrategia cognitiva a partir de la identificación de categorías y que cada una de las técnicas debe ser enseñada, practicada y aprendida por los alumnos, es decir que el orden de acciones o pasos concretos constituyen la técnica. (1995, p. 26-36)

Por lo anterior, uno de los principales postulados de esta investigación, es que la historicidad, al ser un concepto complejo del ámbito de la filosofía de la historia, puede ser enseñado y aprendido utilizando el aprendizaje

procedimental, es decir que no es sólo un concepto sino también una operación o habilidad que por medio de una serie de técnicas (actividades) lleve a los alumnos al reconocimiento de su historicidad personal, a adquirir una conciencia histórica y a reconocerse como sujetos históricos, dentro de una participación como integrante de una colectividad.

Estrategias

Un primer acercamiento de ¿Cómo llevar la teoría de la historicidad a las aulas?, ¿Cómo propiciar que los estudiantes usen la historicidad para conocer, interpretar y valorar acontecimientos de su vida personal y colectiva, es decir lo social?

Uno de los propósitos principales fue ver de qué forma los estudiantes usan la historicidad para interpretar acontecimientos individuales y colectivos, separados con fines de investigación y didácticos, pues partimos de la postura de que lo colectivo constituye lo individual y viceversa. Por esta razón se aplicaron instrumentos por separado, haciendo énfasis de que no se dan de manera separada.

A lo largo de la descripción de las actividades e instrumentos diseñados para cada categoría, se podrá notar la repetición en el uso de materiales o instrumentos con los que los estudiantes registraron el producto de su trabajo, de sus reflexiones; esto cumplió la triple función de mantener organizado todo el trabajo de los alumnos durante las ocho sesiones, permitirles concentrar los resultados de sus análisis, interpretaciones y reflexiones para poder consultarlos con facilidad y proporcionar información para la investigación.

Para conocer el uso de la historicidad en los jóvenes se les pidió que elaboraran una narrativa de autobiografía para saber cómo se describen ellos mismos, cómo construyen su historia de vida. Esto nos permitió identificar el grado de dominio de las categorías a partir una serie de preguntas que les sirvieron como guía para la redacción de la narrativa.

En la siguiente sesión, se explicó brevemente a través de un mapa conceptual en qué consiste la historicidad, cuál es la relación con las cuatro categorías, cómo se forma la conciencia histórica y lo que implica asumirse como sujeto histórico.

Posteriormente se abordó el concepto de justicia social, que de igual forma, se explicó a través de un mapa conceptual en el que se conjuntaron ideas de tres autores: Laura Ibarra. (2016), quien ve el problema desde un punto de vista histórico y expone cómo el sistema genera a su vez la inclusión y la exclusión. François Dubet (2011), que destaca el mito de la igualdad de oportunidades como una manera en que la élite busca justificar la injusticia como producto de la incapacidad de un sector de la población para salir adelante intelectual y económicamente. Y finalmente la propuesta de Iris Marion, (2013), quien parte de la corresponsabilidad que cada uno de nosotros tenemos frente a las injusticias estructurales.

Para trabajar con la historicidad colectiva se recurrió a un estudio de caso para ejemplificar cómo se pueden problematizar situaciones del presente a partir de relacionar los avances científicos y tecnológicos con la falta de justicia social. Para esto se analizó el video "La historia de las cosas",[1] sobre la obsolescencia programada y percibida. Se propició que los alumnos reflexionaran sobre la sociedad del consumo, sus causas y consecuencias. De igual forma, a manera de ejemplo, se fueron revisando las cuatro categorías propuestas para que permitieran la comprensión de la problemática y para ejemplificar el uso de la historicidad.

Después de esto, los alumnos organizados en equipos plantearon una problemática actual como proyecto de investigación, uno de los requisitos fue que la falta de justicia social se relacionara con los avances científicos y tecnológicos, lo anterior debido a la formación técnica que ellos tienen en el plantel. Se les recomendó elegir problemas relacionados con la salud, el desempleo, la desigualdad económica, la educación, o algo relacionado con su capacitación técnica.

Para esta actividad llenaron un formato que les ayudó a identificar y delimitar el problema, cada uno de los recuadros contiene una explicación y ejemplos de lo que debía contener. Lo más destacable fue la identificación del problema, saberes que tenían y los que necesitaban así como las alternativas de búsqueda, y las alternativas de solución. El trabajo de este proyecto se realizó a lo largo de las ocho sesiones programadas para la aplicación de

---

[1] Annie Leonard, *Historia de las cosas,* 4 de diciembre de 2007, Youtube.com/watc'v=ykfp1WvVAY / noviembre 2016.

esta propuesta. Lo cual concluyó con una narrativa, que contenía las cuatro categorías de la historicidad.

Aplicación de la categoría contextualización.

Cabe recordar que el primer acercamiento a la contextualización individual se hizo en la narrativa de la autobiografía, cómo se relacionan directamente con su entorno, las personas que los rodean y las cosas que ocurren en el país cómo repercuten en ellos, con qué se identifican. Para esta categoría, se aplicaron tres actividades que trabajaron los alumnos, la primera actividad consistió en identificar aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que tienen relación con su vida diaria. A partir de la revisión de periódicos del día o de la semana, que se leyeron y discutieron en equipo, los estudiantes eligieron aquellas noticias más significativas o que consideraran que de algún modo estaban relacionadas con la realidad en la que se hallan inmersos. Para concentrar y organizar la información de las noticias, se utilizó un instrumento en el que los alumnos anotaron un breve comentario de las noticias en los cuatro ámbitos, sociales, económicas, políticas y culturales. Cabe aclarar que al final de cada una de las actividades se compartieron las reflexiones en plenaria.

Para continuar con el proyecto, el ámbito colectivo, los alumnos también buscaron información en los diarios, esta vez, aquella que les permitiera comprender el contexto de la problemática que plantearon en equipo. Algo destacable y necesario de señalar es que no hubo suficiente información en los periódicos a pesar de que las problemáticas planteadas son actuales, entonces se les pidió que de tarea investigaran sobre el contexto de su problema, implicaciones económicas, políticas, sociales y culturales actuales. También se pidió a los estudiantes llenar el instrumento de organización y concentración de la información.

Un segundo instrumento, tenía como finalidad propiciar la comprensión, interpretación y valoración de la información anotada: para el contexto individual ¿por qué es importante la noticia o la información contenida? y ¿qué relación tiene contigo? Y para el contexto colectivo, se realizaron las mismas preguntas pero con respecto al problema de su proyecto. Para profundizar en la reflexión se utilizó un tercer instrumento en forma individual con las

siguientes preguntas, ¿De qué manera lo que ocurre en el mundo repercute en mi vida? y ¿de qué manera el contenido de cada noticia te ayuda a entender el contexto? Para la reflexión colectiva se les pidió que elaboraran una narrativa de una cuartilla sobre las implicaciones de la ciencia y la tecnología en la conformación de su contexto.

Otra de las actividades que realizaron los alumnos para poder identificar esos lazos que nos ligan a las generaciones pasadas, fue un árbol genealógico en el que pusieron las actividades a las que se dedicaban sus abuelos, sus padres, familiares, de dónde son, lugar donde nacieron, y dónde están ahora, eso les permitió recordar y hallar esos vínculos de identidad.

La categoría cambio y permanencia.

En el caso de la comprensión, interpretación y valoración individual, se les pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre los cambios que han ocurrido en su vida y los elementos que permanecen a través del tiempo. Esto por medio del análisis fuentes visuales de su propia vida: fotografías, credenciales, videos, objetos antiguos que tienen en su casa que les recuerden su infancia o adolescencia. El instrumento utilizado para concentrar y organizar la información producto del análisis de las fuentes les solicitaba que en una columna escribieran los cambios, cómo era antes y cómo es hoy, y en otro cuadro, cuáles son las permanencias, aquello que ha perdurado por largo tiempo en su vida.

Para trabajar la misma categoría en el ámbito colectivo, regresamos a la problemática planteada en su proyecto, donde llenaron un formato similar identificando los cambios que se generaron en dicha problemática y las permanencias, esta parte del proyecto fue interesante porque les permitió reflexionar sobre la misma historicidad del conflicto, cómo a través del tiempo algo que surgió como una solución para un problema, se complicó y terminó provocando un conflicto mayor, o viceversa, surge como un problema y se ha mantenido como tal hasta nuestros días, como parte de esa continuidad en el tiempo.

La categoría contraste.

Como en todos los casos, la actividad diseñada para esta categoría estaba muy relacionada con la de cambio y continuidad, así que después de realizar esta, se les preguntó ¿qué diferencias notables es decir contrastes encuentras en tu biografía en los distintos tiempos? Los estudiantes registraron los contrastes que encontraron en un instrumento diseñado para la organización y concentración de la información. Posteriormente se abordó la parte colectiva, se les hizo la misma pregunta pero referente a la problemática planteada en su proyecto, nuevamente registraron el producto de su análisis en un instrumento.

La categoría temporalidad.

Para esta categoría, las actividades que se realizaron tuvieron como finalidad relacionar los acontecimientos del pasado con el presente y elaborar generalizaciones a partir del análisis. Todas las reflexiones anteriores son necesarias para esta categoría, en cuanto a la temporalidad individual, permitió entender que la historia individual está interconectada con la historia de su grupo, de su familia, que el individuo es producto de su historia, que a partir de la historicidad es como el individuo adquiere la capacidad de intervenir en su propia vida, en la medida que comprende que el pasado está presente en su vida muchas veces de manera inconsciente, que reproduce esquemas, que forma parte de la reproducción social como producto de sus costumbres y personalidad, pero también cuenta con la singularidad, en tanto que cada historia de vida es diferente aunque pertenezca a una historia en común.

Las dos actividades para esta categoría fueron primero, para la temporalidad individual, el formato denominado “la historicidad y mi autobiografía” en el cual se hizo una recapitulación de las categoría anteriores, para contextualizar se le pidió al alumno que señalara los diferentes elementos de su entorno que se combinan en las diferentes experiencias que tiene. Para el cambio y la permanencia, se le pidió, igual, que señalara las cosas que han cambiado a lo largo de su vida y también las permanencias, para contraste, que identificara los momentos en su vida en que haya contrastes, y para

temporalidad, que hicieran la distinción sobre los distintos tiempos de su vida, hablar del pasado, el presente y de un posible futuro.

Para la temporalidad colectiva, el formato de "la historicidad en el ámbito colectivo", se le pidió que señalara los diferentes elementos del entorno que se combinan para influir en la problemática de los avances científicos y tecnológicos con la justicia social. Para cambio y permanencia, al igual que el anterior se le pidió que describiera los cambios y las permanencias en el problema planteado, para el contraste que identificara los momentos que se contraponen en el planteamiento de su problema y finalmente, la temporalidad, hizo la distinción sobre los diferentes tiempos, pasado, presente y un posible futuro.

Después de esta actividad y a manera de cierre, se les pidió que volvieran a elaborar la narrativa de su autobiografía, para la historicidad individual. Las indicaciones para esta segunda narración fueron: dividir la autobiografía en tres tiempos, pasado, presente y futuro, tratando de incluir respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo es tu identidad individual y colectiva?, ¿de qué manera el pasado ha influido en tu vida para que seas lo que hoy eres?, ¿Cómo es tu contexto, tu realidad?, ¿Cómo los elementos de tu entorno han influido en lo que eres y han contribuido a formar tu identidad?, ¿tu vida persigue algún sentido? Y ¿cómo te vez en un futuro y qué estás haciendo para lograrlo?

Y para la conclusión de la historicidad colectiva, de igual forma elaboraron una narrativa en la que hicieron la misma división entre pasado, presente y futuro, con respecto al proyecto con el que trabajaron, establecieron cuales podrían ser las alternativas, las acciones a seguir por parte de los diferentes agentes sociales para disminuir o acabar con la falta de justicia social.

Conclusiones

Como se mencionó al inicio, la investigación se halla en la etapa del análisis de resultados, puedo anticipar lo siguiente: se logró llevar a los alumnos a la reflexión, unos con mayor profundidad que otros, el autoconocimiento, el conocimiento de "sí mismos" fue algo que los alumnos no se imaginaron que podría brindar el estudio de la historia. Identificar cómo el pasado estaba

presente en sus vidas fue algo que les sorprendió, algunos asumían que el pasado no importa, que ya pasó y no hay por qué recordarlo, pero cuando identificaron que dentro de sus prácticas cotidianas está presente, reconocer que son producto del pasado, al identificar esos cambios, permanencias y contrastes de su vida personal, les ayudó a comprenderse, al llegar a la reflexión final y separar la temporalidad en pasado, presente y futuro, pudieron ver su vida en retrospectiva y la gran mayoría reconocieron o señalaron vivencias o perdidas, en el pasado que siguen siendo significativas, a decir de ellos mismos les ayudó a entender el lugar en el que se hallan actualmente, pero lo más importante fue que lograron plantear también la perspectiva, a futuro y qué están haciendo ahora para lograrlo. Esta parte de la filosofía de la historia, (la historicidad) es que el sentido de ser no es absoluto, es decir que toda la humanidad no persigue un fin específico, sino que cada quien encuentra el suyo en particular.

En cuanto a la historicidad colectiva, el tema de justicia social fue el planteamiento de una realidad que no habían cuestionado, porque por lo regular no se tiene la costumbre de cuestionarlo, sino de dar por hecho que las cosas son así, entendiendo que el mismo sistema propicia la inclusión y la exclusión, y que los avances científicos y tecnológicos también propician un impacto social. Se logró despertar el interés y las problemáticas que plantearon los equipos relacionadas con la educación, la salud y las condiciones laborales, los llevo a reflexionar, a sentirse de alguna forma involucrados en lo colectivo.

Bibliografía

Alcalá, Acero, J.J.&, Nicolas, J.A., Tapias, l. (2004). *El legado de Gadamer*, España: Universidad de Granada.

Barros, C. (2007). “Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia” en *HISTODIDÁCTICA. Enseñanza de la Historia/Didáctica de las Ciencias Sociales* (en línea), Campinas, no.28, p.2-24, dez-ISSN:167625-84.

Barton, K. (1998). *Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia*, Estados Unidos: University of Cincinnati. Trad. Sara Silvestre.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*, México: S XXI

Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*, 2ª.ed., España: Tecnos.

________. (1996). Verdad y método I, 6ª.ed., España: Sigueme

Heidegger. M. (2010*). El Ser y el tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ibarra, L., (2016). *El reclamo de justicia social en la historia de México*, México: Universidad de Guadalajara Ma-porrua.

Lome, H. L. . (2015). El concepto de Historicidad en Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. PIEZAS*. Revista semestral. Nueva Época. Volumen VI, número 20, junio

Mattozzi, I.(1999). "La transposición del texto historiográfico: un tema crucial para la didáctica de la historia" Revista *teoría y didáctica de las ciencias sociales*. no. 4. Universidad de Bologna. Italia. p.27-56.

Martínez, L. (2004). Historiadores e historiografía de la Antigüedad clásica, México: Fondo de Cultura Económica.

Pagés, B., J. (2004). "Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia" en Gómez H.J.A y Nicolás, M.E., (coords), Miradas a la historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis (en línea) Disponible: http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf.

Pagés B.J. Santiesteban, F.A., (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria, Cad. Dedes Campinas, vol, 30, no. 82, sep http://www.cedes.unicamp.br.

Savater, F. (2009). La aventura de pensar, México: De bolsillo.

Trepat. C. (1995). Procedimientos en Historia, un punto de vista didáctico, España: Grao Editorial.

Zemelman, H. (1979). Conocimiento y sujetos sociales, México: Colegio de México, Jornada III.

________. (2012). Pensar y poder, (razones y gramática del pensar histórico), México: Siglo XXI.

Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria

Carolina COLUNGA JIMÉNEZ
José Luis VIDAL PULIDO
// CREN Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán

Carolina Colunga Jiménez. Licenciada en Educación Primaria por el CREN "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán", Licenciada en Educación Media por la ENSV "Manuel Suárez Trujillo", Maestra en Ciencias de la Comunicación y la Educación y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Naciones. Docente investigadora de tiempo completo adscrita al CREN y catedrática en la UN (en los niveles de Maestría y Doctorado). Ponente en más de veinte eventos de carácter nacional e internacional. Cuenta con Perfil PRODEP (2015-2018), es integrante del Comité Directivo de la REDDIEH, miembro de la AMPCN y Líder del Cuerpo Académico Innovación Educativa y Práctica Docente. colunga2705@hotmail.com

José Luis Vidal Pulido. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, Maestro en Ciencias de la Educación por la UNID y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Naciones. Catedrático de la UN (en los

niveles de Maestría y Doctorado) y docente investigador de tiempo completo adscrito al CREN, donde también funge como Subdirector Técnico-Académico, Asesor de tesis de licenciatura y Presidente de la Comisión de Titulación. Ponente en diferentes eventos de carácter nacional e internacional, miembro de la REDDIEH, autor y coordinador de talleres dirigidos a estudiantes normalistas y a docentes de Educación Básica. joseluis.vidalpulido@gmail.com

Resumen // Las clases de historia en las escuelas primarias se han caracterizado por mantenerse dentro de una metodología centrada en la exposición oral, la investigación, la memorización y la repetición, actividades que difícilmente pueden contribuir al cumplimiento del enfoque formativo que ésta debe tener. Con la intención de analizar el impacto que tienen otras alternativas de trabajo, se realizó un proyecto de Aprendizaje Invertido o *Flipped Learning* en algunas escuelas de educación primaria ubicadas en distintos contextos. Este enfoque, basado en invertir el aprendizaje, consiste fundamentalmente en trasladar fuera del aula las actividades de acercamiento al contenido, de tal manera que el tiempo disponible durante la clase pueda dedicarse a la realización de actividades atractivas y enriquecedoras que lleven al logro de aprendizajes significativos. El *Flipped Learning* ha tomado las ventajas que ofrecen los recursos digitales como medio para organizar las actividades dentro y fuera del aula. Se parte de la premisa que para las nuevas generaciones de estudiantes resulta sencillo involucrarse con estas herramientas porque interactúan en forma cotidiana con ellas, llegándose a convertir en parte fundamental de su vida diaria. En este trabajo se expone la organización del proyecto y se analizan los amplios beneficios que tiene invertir el aprendizaje.
Palabras clave // Aprendizaje invertido, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Enseñanza de la Historia, Educación Primaria.

Introducción

Una de las tareas fundamentales que tiene la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, consiste en apoyar la creación de un pensamiento histórico que posibilite entender el pasado, sin que eso se defina como un conocimiento memorístico de datos, fechas y personajes remotos que para los niños carecen de sentido. Hoy en día "los alumnos destacan la necesidad de incluir una metodología histórica que conecte la comprensión del pasado histórico con las necesidades y urgencias del presente" (Carretero y Borrelli, 2010, p. 121).

Sin embargo, "sólo es posible ponerse en el lugar del agente histórico y considerar la perspectiva del pasado, si se tiene a disposición un aparato conceptual elaborado en el presente que permita al sujeto construir un modelo mental distinto al suyo propio" (Domínguez, 1986, citado en Díaz Barriga, 1998, p. 52). En eso radica la tarea de la historia: en proporcionar las herramientas para la conformación de ese aparato conceptual. Bajo esta óptica, se hace necesario revitalizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje orientándolas hacia el análisis, la comprensión y el pensamiento crítico, lo cual permitirá entender lo ocurrido en el pasado.

Pese a los esfuerzos que se hacen en algunos sectores, las estrategias didácticas a las que con frecuencia se recurren para abordar la Historia en las escuelas primarias se reducen a tareas y actividades que poco o nada buscan relacionarse con un entorno en el que los recursos digitales constituyen el eje central para comunicarse, vender, comprar, divertirse, trabajar, aprender y que por ende, suelen ser parte fundamental en la vida de las personas. De acuerdo con Rubén Edel (2013), "la cantidad y diversidad de aplicaciones (...) han cambiado la dinámica de interacción entre personas adultas y jóvenes, éstos últimos con mayor proclividad a la virtualización y digitalización" (p. 53).

Actualmente, son muchas las formas en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden introducirse eficazmente en el aula. En esta investigación se pone de manifiesto el trabajo con una propuesta que ha venido cobrando fuerza en los últimos años: el Aprendizaje Invertido o *Flipped Classroom*, un modelo que toma como elemento central al estudiante incorporando en originales tareas el uso de recursos digitales. Todas las asignaturas podrían incluirse dentro de este esquema de trabajo, pero se tomó

a la Historia pues, como afirman Carretero y Montanero (2008), “las nuevas tecnologías han llegado quizá más tarde a la enseñanza de la Historia que a otras disciplinas” (p. 141), por lo que se hace urgente diseñar alternativas viables que permitan su inclusión en el aprendizaje de contenidos históricos.

Desarrollo

Marco teórico

Para muchos docentes de educación primaria la historia es considerada como una asignatura poco relevante, cuyos contenidos no se convierten en instrumentos con los cuales los alumnos logren enfrentar situaciones cotidianas; esta concepción los lleva a tomar decisiones como privilegiar los tiempos y la atención hacia otras áreas del currículum como el español o las matemáticas. Sin embargo, la educación histórica adquiere gran importancia para la formación de los estudiantes, dado que uno de sus principales propósitos es conocer el pasado y de esta manera, buscar en él las respuestas que permitan comprender el ahora (Sánchez, 2005).

Si bien los tiempos que oficialmente se dedican para el trabajo con la historia son cortos en relación con los que se destinan para otras asignaturas, también es cierto que se utilizan en forma inadecuada y que las actividades que se realizan la han llevado a convertirse en un espacio de información, eliminando su carácter formativo. Bajo un enfoque adecuado “la enseñanza de la historia en la escuela primaria ha de mostrar a los niños y niñas que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones” (Pagès y Santisteban, 2010, p. 287).

Para lograr lo anterior es preciso que las formas de pensar y abordar la historia en las aulas se modifiquen y evolucionen hacia las tendencias más actuales que garantizan el logro de aprendizajes y la conformación de una conciencia histórica. Es necesario que se generen espacios que posibiliten la comprensión, tanto de los hechos como de los procesos del pasado y ello será posible si el alumno de educación primaria “observa, discute y se problematiza sobre aspectos de la vida cotidiana, porque le es más familiar, forma

parte de sus experiencias vitales, del modo de entender su propia realidad" (Orradre y Swarzman, 2009, p. 210).

Volver la mirada hacia lo que ocurre fuera de las aulas ayudaría a concebir nuevas formas para tratar los temas históricos, resulta primordial entender que las condiciones imperantes en el contexto actual han tecnologizado diversos ámbitos, determinando con ello cambios radicales en las actividades cotidianas e impactando también en las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Los nuevos inventos y aplicaciones han llevado a la conformación de escenarios distintos a los que existían hace unas décadas, en este nuevo entorno digital caracterizado por herramientas para informar y comunicar, las personas logran percibir el contenido de un mensaje con mucha mayor rapidez cuando se muestra en forma audiovisual, que cuando éste se reduce a un portador textual.

De acuerdo a investigaciones realizadas por Trepat y Torruella (2007), el uso de recursos digitales en las clases de historia genera una mayor rapidez de comprensión, así como también permite dedicar más tiempo al trabajo interactuado con mapas, textos e imágenes, contribuyendo a transformar la información en conocimiento. Partiendo de esta premisa es necesario reconsiderar el papel que desempeñan las instituciones escolares, que "deberían ser vistas como un punto de encuentro de experiencias, que luego se convierten en centros de aprendizaje" (Gerver, 2013, p. 85). Esto significaría abandonar pautas tradicionales centradas en el profesor, sustituyéndolas por modelos actuales centrados en el aprendizaje del estudiante; reemplazar aulas en las que se recibe información de un modo pasivo, por espacios de trabajo en donde los estudiantes están implicados activamente en su aprendizaje.

Una opción para renovar los procesos de trabajo en las aulas es el Aprendizaje Invertido, el cual puede definirse como "un enfoque pedagógico en el que la Instrucción directa se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado" (ITESM, 2014, p. 4). Esta forma de organización ofrece amplias ventajas y maneja un esquema completamente opuesto al que se está llevando a cabo en la mayoría de las instituciones, en virtud de que "en el método tradicional el contenido educativo se presenta en el aula y las actividades de práctica se asignan para realizarse en casa. El Aprendizaje invertido da un giro a

dicho método, mejorando la experiencia en el aula" (Fulton, 2014, citado por ITESM, 2014, p. 4).

El contexto sociocultural actual en el que se desarrollan nuestros alumnos, pero sobre todo los escenarios que se vislumbran a futuro en los que ellos se desempeñarán laboralmente, dejan entrever la necesidad de tener mentes abiertas para ser capaces de afrontar lo que no sabemos cómo será. Una manera de responder desde las aulas a esta situación es crear las condiciones para que nuestros alumnos adquieran las habilidades llamadas del siglo XXI, entre las que se encuentran las de aprendizaje, y que se resumen en cuatro: el pensamiento crítico, el creativo, la comunicación y la colaboración. La metodología que aquí se propone se convierte en el espacio propicio para desarrollar las prácticas didácticas que impacten en la adquisición de estas destrezas.

Lograr un aprendizaje invertido no es fácil, es preciso que los recursos que se utilicen para fortalecer los esquemas de enseñanza y aprendizaje sean creativos, dirigidos al perfil de las nuevas generaciones e incluso que fomenten el uso de dispositivos a los que tienen acceso maestros y alumnos fuera del ambiente áulico. Esto de ninguna manera significa que el papel del profesor desaparezca, sólo implica que debe cambiar sustancialmente, dejando atrás su papel como transmisor del conocimiento para convertirse en un coordinador y acompañante en la construcción de aprendizajes, además responder así a la necesidad de ser más flexibles al distribuir los espacios de aprendizaje y convertir la clase en algo dinámico.

Planteamiento del problema

La iniciativa para este proyecto surge en enero de 2016, a partir de que los estudiantes normalistas que realizaban prácticas en escuelas primarias aplicaron encuestas de opinión entre alumnos que cursaban cuarto, quinto y sexto grado en este nivel. Los resultados que se obtuvieron mostraban que el 69.2% de los niños ubicaba a la asignatura de Historia entre los lugares 7 y 8 de su lista de preferencias, el 19.5% le asignaba los puestos 5 y 6, mientras que para el 8.7% estaba ubicada entre el tercer y cuarto sitio y sólo el 2.4% le concedía el primer o segundo lugar como asignatura favorita.

Las razones a las que obedecía esta ubicación, a decir de los propios niños, se debía a situaciones relacionadas con la forma en la que los docentes trabajaban con los contenidos, pues las estrategias empleadas se circunscribían a actividades con resúmenes, cuestionarios, lectura del libro de texto, investigaciones extraclase en diversas fuentes, narración oral de algunos hechos relevantes, entre otras actividades similares. También mencionaron la cantidad de datos que debían recordar y lo difícil que era estudiar para los exámenes, como argumentos para explicar su poco interés hacia la historia.

Un segundo instrumento se diseñó para ser contestado por los profesores, en él pudo constatarse la veracidad las afirmaciones vertidas por los alumnos respecto a que las actividades centrales para enseñar contenidos históricos se reducen a estrategias centradas en la repetición, la memorización y la búsqueda de información. Los docentes aludieron a la falta de tiempo, el exceso de contenidos y el desconocimiento sobre didáctica de la historia, como razones causales de esta situación. Al indagarse sobre el uso que hacen de las TIC en sus aulas un 68% de los profesores confesó no emplearlas nunca, un 27% afirmó utilizarlas ocasionalmente y sólo un 15% manifestó aplicarlas con frecuencia.

A pesar de que el Plan de Estudios 2011 contempla el uso de la tecnología como una actividad transversal dentro del currículum y de que los programas de estudio establecen estándares de habilidades digitales, en las escuelas de educación primaria no se han llegado a instituir estrategias que contribuyan al logro de estas tareas. Las aulas parecen vivir una situación completamente distinta a la que tiene lugar en la existencia cotidiana de los niños. De acuerdo con Mark Prensky (2013), "es en el mundo fuera de la escuela, más que en la propia escuela, donde muchos de nuestros chicos se enseñan a sí mismos y a los demás todo tipo de experiencias importantes y realmente útiles para su presente real y futuro" (p. 11-12). Gran parte de esos aprendizajes y enseñanzas están mediados por el uso de las TIC, por lo que la escuela no puede continuar evitando su inclusión.

Metodología

El objetivo general del proyecto de investigación fue determinar la viabilidad que tiene el aprendizaje invertido en escuelas de educación primaria. El

objetivo surgió en virtud de que esta forma de trabajo se ha venido aplicando con bastante éxito en aulas de educación superior; sin embargo, en nuestro país poco se ha hablado de aprendizaje invertido en instituciones de educación básica.

El proceso de implementación consistió en abordar algunos contenidos del Programa de Estudios de quinto grado, correspondientes a la asignatura de Historia. Se retomó el bloque III, denominado *Del Porfiriato a la Revolución*, porque estaba previsto para revisarse durante el tercer bimestre, que abarca los meses de enero y febrero. La temática incluía desde el gobierno de Porfirio Díaz, hasta el proceso de caudillismo que caracterizó a la Revolución Mexicana; con su análisis se pretendía contribuir al logro de cuatro aprendizajes esperados:

- Describe el proceso de consolidación del Porfiriato.
- Describe las condiciones de vida e inconformidades de los diferentes grupos sociales en el Porfiriato.
- Reconoce las causas de la Revolución Mexicana, los momentos del desarrollo de la lucha armada y las propuestas de los caudillos revolucionarios.
- Valora el legado que ha dejado la cultura revolucionaria en nuestro presente (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 160).

Una vez definidos los contenidos a tratar, se hizo necesario decidir algunas cuestiones básicas relacionadas con el origen y la gestión del contenido que se emplearía durante el proyecto de clase inversa; de acuerdo con Díez (2017), son dos las opciones a las que un profesor puede recurrir: emplear recursos digitales ya creados o diseñar él mismo los materiales que se van a utilizar. Por supuesto que también puede considerarse válido seleccionar algún producto y enriquecerlo para adaptarlo a las características y necesidades del grupo. Respecto a este proyecto, casi la totalidad de los materiales fueron creados expresamente para el tema y grupo en particular, sólo un video se tomó tal cual aparecía en YouTube y otro más se editó para ajustarlo a los requerimientos.

Es importante hacer mención de que al organizar una clase inversa no es necesario que todos los recursos contemplados sean digitales, puede optarse

también por otro tipo de alternativas. En realidad, el aula invertida puede definirse como una estrategia que "consiste en asignar a los estudiantes textos, videos o contenidos adicionales para revisar fuera de clase" (Flores, 2015, párr. 2). Teniendo en cuenta esta consideración, se diseñaron las siguientes propuestas de trabajo:

• Libro Viajero. Se creó un libro llamado *Yo los conozco*, que incluía los nombres de algunos participantes en la Revolución Mexicana. Cada niño iba llevando el libro a casa para que, con ayuda de sus padres, describiera un poco a alguno de los personajes incluidos, escribiera algún dato curioso sobre ellos o simplemente comentara lo que pensaba sobre su participación en el movimiento armado. Para esta tarea podían hacer uso de todo tipo de recursos: dibujos, texto, recortes, emoticones[1], entre muchas otras alternativas. Cuando el libro volvía a clase, el niño que había trabajado recientemente con él tenía que exponer a sus compañeros lo que había decidido incorporar. De este modo, se conseguía que el grupo conociera muchas más cosas en torno a algunos personajes históricos y empezara a concebirlos como seres humanos con defectos y virtudes. Para realizar esta tarea extraclase niños y padres revisaron libros, videos, información de internet y otras fuentes de consulta.

• Videos whatsappeados: WhatsApp es una aplicación muy difundida y con bastante aceptación por parte de los usuarios de telefonía móvil, esto se debe a su accesibilidad y facilidad de manejo. Aprovechando todas las ventajas que proporciona se formó un grupo al que se enviaba un video corto sobre el contenido que se abordaría en clase, esto tenía la intención de que los niños se fueran acercando a la temática de una manera interesante y en un ambiente que les generaba mucha emoción. El éxito radicó en el hecho de que por la tarde todos los alumnos podían disponer de pequeño espacio de tiempo para llevar a cabo el visionado del video (en un teléfono propio o de algún familiar). Algunos de los videos se seleccionaron de la amplia variedad que existe en YouTube y otros más se diseñaron o se editaron a partir del software Movie Maker.

[1] Íconos que representan estados de ánimo o emociones, se emplean con mucha frecuencia en mensajes electrónicos.

• Historietas Digitales. La historieta ha tenido una aceptación enorme, "en México los tirajes más altos de publicaciones corresponden a las historietas y fotonovelas. El interés por leerlas ha fomentado que gran parte de nuestra sociedad esté motivada para escapar del analfabetismo" (González, 2003, p. 156); esto las convierte en un vehículo excelente para la apropiación de contenidos, pues logran atrapar la atención de los niños y les permiten aprender a analizar e interpretar imágenes. Dentro del proyecto se diseñaron algunas historietas digitales como medio para que los alumnos revisaran previamente el tema a tratar y tuvieran información adicional sobre algunos pasajes de la historia. En clase se trabajó con historietas impresas a las que los niños debían agregar globos de diálogo para los personajes, intentando recrear lo que tuvo lugar durante ese hecho histórico (Figura 1).

• Museo de Arte. Para construirlo los niños eligieron una pintura correspondiente al periodo porfirista o revolucionario, investigaron un poco sobre el autor y se dieron a la tarea de reproducir algunas obras o de crear otras atendiendo a las características contextuales de la época: vestimenta, medios de transporte, estilos de construcción, actividades económicas, uso del tiempo libre, inventos, además de otros elementos que les resultaran significativos. Al realizar su pintura pudieron recurrir a imágenes digitales e impresas sobre el periodo histórico y hacer uso de diferentes técnicas, como el uso de pinceles, popotes o esponjas, además de pintura dactilar. Al final se montó una exposición que mostraba los productos realizados y se le dio oportunidad a cada estudiante de que presentara su obra, explicando el sentido de lo que había querido transmitir.

• Kamishbai revolucionario. Esta milenaria técnica japonesa para contar historias a los niños se recuperó en el aula para narrar acontecimientos relacionados con la Revolución Mexicana. Consiste en un teatrito tradicional japonés en el cual, mediante unas láminas ilustradas el narrador va contando un cuento mostrando los dibujos según va sucediendo la historia, en algunos momentos el relato se interrumpe para preguntar en torno a lo que ha ocurrido o acerca de lo que ocurrirá. Se empleó para hablar sobre el inicio de la revolución y gracias a la información que los niños recuperaban con antelación sobre ese tema, era posible que cuando apareciera un ícono de

pregunta ellos pudieran aportar elementos sobre lo ocurrido, logrando que la narración siguiera su curso (Figura 2).

• Actividades Multimedia. Se elaboraron a partir del *software* libre EdiLIM, el cual posibilita el diseño de actividades que permiten a los alumnos acercarse al hecho histórico de manera lúdica e interactiva. Algunos de los juegos que se crearon con el tema de Porfiriato y Revolución fueron: 'rompecabezas', 'memoramas', 'sopas de letras', 'ahorcados', 'etiquetas', 'clasificación en cajas', entre otros (Figura 3).

• Juegos Interactivos. Con ayuda del presentador multimedia PowerPoint se crearon actividades en las que los niños debían responder preguntas y completar algunos planteamientos, seleccionando de tres opciones la que consideraran correcta. Además de elegir cuidadosamente los contenidos a incluir, se seleccionaron colores atractivos y también se agregaron imágenes y sonidos, todo con el fin de que el producto final resultara muy atractivo para los alumnos. Las respuestas correctas se valoraban con frases como: ¡Excelente!, ¡Muy bien!, ¡Eres genial! y las respuestas incorrectas se hacían acreedoras a mensajes como: ¡Suerte para la próxima!, ¡Inténtalo de nuevo!, ¡No te rindas!, entre otras. En cada mensaje de respuesta era posible acceder a Feedback, que consistía en páginas con información para retroalimentar el tema (Figura 4).

• Escenas con errores históricos. Con la idea de fomentar el desarrollo de la competencia *Comprensión del tiempo y del espacio históricos,* la cual tiene como propósito que los alumnos comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico (SEP, 2011), se planteó la presentación de láminas digitales que contenían escenas de algún evento ocurrido durante el movimiento revolucionario en México. En estas escenas se incrustaban elementos o personajes que no correspondían al contexto histórico, la tarea de los alumnos consistia en identificar a los 'intrusos', para ello no bastaba con memorizar datos, sino que era necesario analizar las condiciones en las que se suscitó y revisar, desde diferentes puntos de vista, las características del periodo (Figura 5).

• Evaluación con ClassDojo. Con esta plataforma online era posible ir registrando la forma en la que los estudiantes interactuaban dentro del aula, así como el compromiso que asumían con las actividades realizadas. Se creó un 'aula virtual' que incluía los nombres de todos los alumnos y al azar se asignó un avatar para cada uno de ellos. En diferentes momentos de la clase se mostraba al grupo cómo evolucionaba su nivel de puntos, pues es posible asignar insignias positivas (ha estado participando mucho en clase, apoya al equipo, cumple con la tarea, entre otras) y también insignias negativas (interrumpe la clase, se distrae con facilidad, evita la tarea, entre otras). Gracias a esta aplicación fue posible autorregular la conducta de los niños y establecer un mayor nivel de compromiso con el trabajo.

El tipo de actividades que se incluyeron permitieron que los estudiantes realizaran algunas tareas fuera del aula, las cuales tenían la finalidad de introducir en el tema del contenido, con la posibilidad de realizar las tareas de lectura y visionado de videos o historietas en el momento que ellos lo determinaran y repetirlo tantas veces como cada uno lo requiriera, algo que difícilmente podría hacerse en el aula por los tiempos de los que se disponen. Esta preparación anticipada de la clase propiciaba que los alumnos tuvieran conocimientos previos sobre el tema al mismo tiempo que aumentaba los espacios de tiempo efectivo en el aula para emplearlos en análisis del contenido y en tareas de aprendizaje activo.

Resultados

Diversas investigaciones han abordado ya las ventajas de emplear recursos digitales como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es una realidad bastante perceptible el hecho de que los estudiantes requieren estrategias de trabajo que les resulten más atrayentes y que les ayuden a mantenerse interesados en los contenidos del currículum. El aprendizaje invertido puede convertirse en una alternativa bastante viable para lograrlo y a pesar de que su uso parece estar más extendido en el nivel de educación superior, esto no significa que no pueda emplearse en otros niveles educativos.

Lo primero es entender que organizar la clase en forma inversa no garantiza que en realidad haya un aprendizaje invertido, pues se trata de dos

conceptos distintos que en algunas ocasiones pueden llegar a utilizarse como si el significado fuera el mismo. De acuerdo con Arfstrom (2014), el aula invertida consiste en asignar a los estudiantes textos, videos o contenidos adicionales para revisar fuera de clase y esta única condición no implica necesariamente un cambio en la dinámica de la clase; por tanto, puede o no generar un aprendizaje invertido. Para considerar que efectivamente hay un aprendizaje invertido es preciso transformar la dinámica de la instrucción, desarrollando un ambiente interactivo donde el profesor guie a los estudiantes mientras aplican los conceptos y se involucran en su aprendizaje de manera activa dentro del salón de clases.

A partir de la aplicación de esta propuesta de trabajo puede afirmarse que es posible implementar, sin ninguna dificultad, actividades que lleven a la organización de una clase invertida y que éstas pueden generar un aprendizaje invertido. Los resultados permiten confirmar muchas ventajas a partir de este modelo, que son claramente identificables y que sería mucho más complejo obtener a partir de una metodología tradicional:

- La relación que se establece entre el profesor y el alumno se mejora, pues se incrementa el tiempo en el que pueden interactuar dentro del aula.
- Los estudiantes colaboran y se ayudan entre ellos.
- Aumentan las oportunidades que los niños tienen para aprender, porque las tareas se diversifican.
- Se generan aprendizajes significativos puesto que los alumnos tienden a involucrarse más en su propio aprendizaje.
- Se favorece la autoconfiaza de los niños y se incrementa su motivación hacia el aprendizaje.
- Mejoran las estrategias de los estudiantes para la búsqueda, análisis, selección y valoración de la información.
- El profesor puede identificar las áreas de oportunidad de sus alumnos y proporcionarles retroalimentación.

Como es posible denotar, el aprendizaje de los contenidos históricos se puede mejorar y esto va a ser posible siempre que el profesor esté dispuesto a implementar “estrategias y dinámicas imaginativas, inteligentes y valientes

que permitan una auténtica transformación de los modelos pedagógicos dominantes anclados en una forma transmisora del conocimiento que corresponde a la dinámica histórica y tecnológica de otras épocas" (Aparici, 1997, p. 11). La evolución hacia metodologías más innovadoras debe entenderse como un proceso paulatino, para que tanto el docente como los estudiantes puedan irse adaptando a los nuevos esquemas de trabajo. Lo más recomendable por tanto, no es cambiar de un solo golpe toda una asignatura a aprendizaje invertido, sino elegir algunas temáticas que se abordarán con esta metodología y evaluar los resultados obtenidos; de esta forma será posible realizar los ajustes que sean necesarios (ITESM, 2014).

Conclusiones

La presencia que las TIC tienen actualmente en las actividades que se realizan cotidianamente es muy amplia, enumerar sus áreas de influencia implicaría mencionar casi todas las tareas que se realizan diariamente, "así pues, no parece exagerado afirmar que la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las naciones, (...) depende sustancialmente de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de la información" (Pérez, 2009, p. 61). La escuela no puede continuar evadiendo la responsabilidad que le compete respecto al manejo y usabilidad formativa de estas herramientas, por lo que debe avanzar hacia la implementación de metodologías innovadoras que le permitan insertarlas adecuadamente.

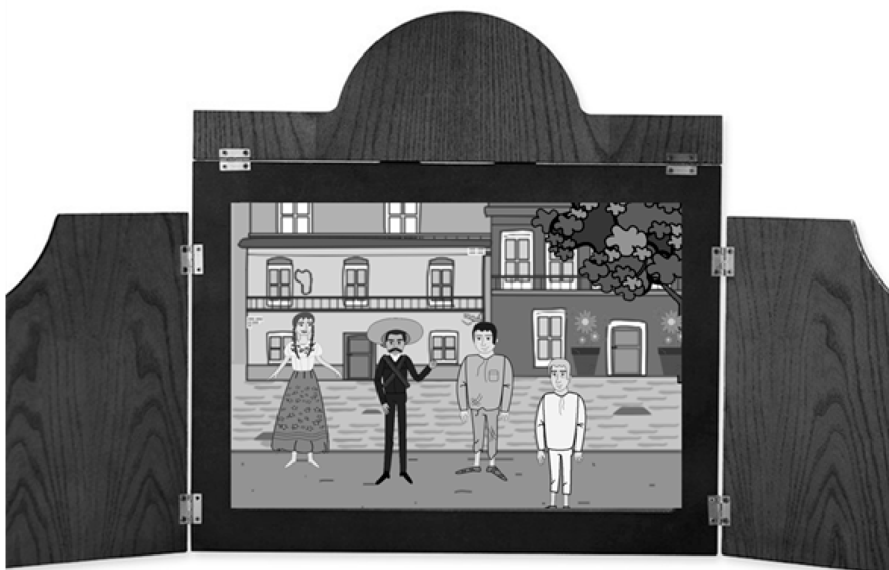
Dentro de estas alternativas destaca el aprendizaje invertido; sin embargo, decidir incorporarlo a las aulas convencionales de clase no es una tarea sencilla, conlleva muchos cambios en la organización de las actividades, en la selección de materiales, así como en la gestión de los tiempos. Uno de los primeros pasos radica en el hecho de que el profesor llegue a descubrir que lo central ya no está en lo que se enseña, sino en lo que se aprende y la forma cómo puede aprenderse. Para lograrlo se debe concebir al estudiante (no al profesor o a los contenidos), como el protagonista de este proceso, pues será él quien deberá apropiarse de la información y transformarla en conocimiento.

El aprendizaje invertido no debe ser considerado como un remedio que puede emplearse para resolver todos los problemas educativos, aunque es necesario destacar el amplio potencial que posee para crear un ambiente bastante propicio en el que logra generar un aprendizaje centrado en el estudiante, activo y comprometido (Hamdan, et al, 2013, citado en ITESM, 2014).

Esta visión conlleva cambios sustanciales en las actividades de trabajo y en la organización de los tiempos, pero sobre todo implica una profunda transformación en la concepción que tanto profesores, como alumnos y padres de familia tienen sobre lo que significa aprender. Se hace necesario elaborar una redefinición de este término, tener claro que aprender ya no consiste en 'saber cosas', sino en saber cómo gestionar la información, en 'aprender a no saber' (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Anexos





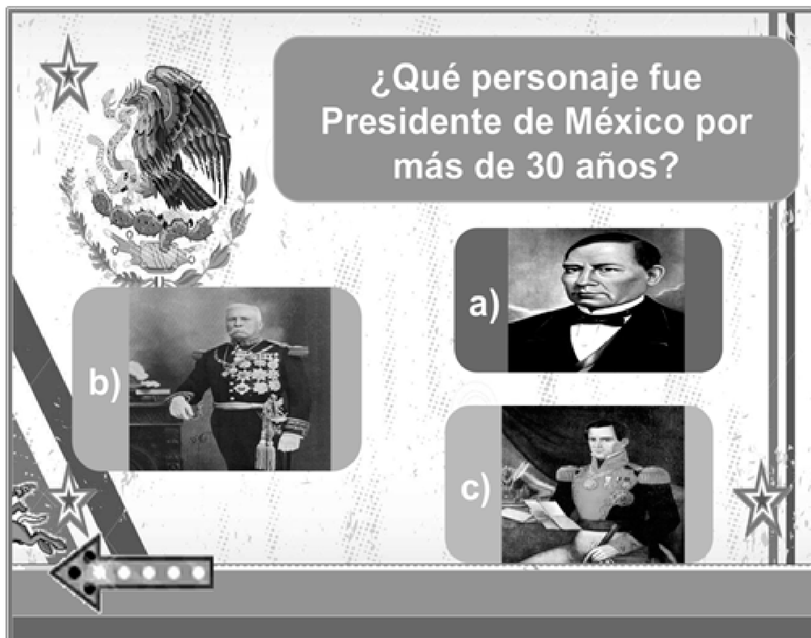
LA REVOLUCIÓN MEXICANA



ENCUENTRA TODAS LAS PAREJAS, ¡CUIDADO, EL TIEMPO SE AGOTA!.

12

8


¿Qué personaje fue Presidente de México por más de 30 años?
a)
b)
c)



Bibliografía

Aparici, R. (1997). La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional. En Aparici, R. (Coord.) *La educación para los medios de comunicación*. México, D. F.: SEP/UPN/ILCE.

Arfstrom, K. M. (2014). What´s the difference between a Flipped Classroom and Flipped Learning? *EdTech Magazzine* [en línea]. Recuperado de http://www.edtechmagazine.com/k12/article/2014/07/whats-difference-between-flipped-classroom-and-flipped-learning

Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Castorina, J. A. (Coords.) *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. En *Cultura y Educación*, 20 (2) 133-142.

Díaz-Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. En *Perfiles Educativos*. 20 (82) 40-66

Díez, A. (2017). Recursos para la clase inversa. En *The Flipped Classroom*. (2) 3-4 Recuperado de: https://die.unah.edu.hn/assets/Pagina-de-Observatorio-Tendencias/revista-flipped-5.pdf

Edel, R. (2013). Los territorios del aprendizaje móvil: ¿de la tribu del pulgar o turista digital? En Aguirre, G. y Edel, R. (Coords.), *Territorios de la Educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación*. Recuperado de https://www.lulu.com/shop/receipt.ep

Flores, R. (2015). *Aula invertida para un aprendizaje invertido*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Aula-invertida-para-un-aprendizaje

Gerver, R. (2013). *Crear hoy la escuela del mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. (Trad. C. Valle). México, D. F.: SM. (Original en inglés, 2010).

González, M. (2003). *La historieta como instrumento educativo*. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/lectura/pdfs/lectura007_historieta_instrumento_educativo.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2014). *Invirtiendo la clase*. Recuperado de http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/octubre14.pdf

Orradre, A. M. y Swarzman, J. H. (2009). ¿Qué se enseña y qué se aprende en historia? En B. Eisenberg y S. Alderoqui (Comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cuadernos CEDES* 30 (82), 281-309. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf

Pérez, J. I. (2009). Los retos educativos en la sociedad basada en la información. En Gimeno, J. (Coord.). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales.* (Trad. E. Alemany). México, D. F.: SM. (Original en inglés, 2013).

Sánchez, L. (2005). La Historia como ciencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* 1 (1) 54-82. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id= 134116845005

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro: Educación Básica. Primaria. Quinto Grado*. México, D. F.: Autor.

Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Recuperado de http://www.digital-text.com/wp-content/uploads/2015/03/Flipped-Classroom.pdf

Trepat, C.-A. y Torruella, M. F. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de las nuevas tecnologías. En *Didáctica de la Ciencias experimentales y Sociales*. (21) 3-13. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/20922/2475972.pdf?...1

La novela histórica en el aprendizaje de la historia en alumnos de tercer grado de secundaria

Sergio HERNÁNDEZ RAMÍREZ
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Sergio Hernández Ramírez. Estudiante en la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. Área académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente. Subcampo: Historia de la Educación y Educación histórica. Ha participado en simposios hechos por el subcampo de los cuales destaca la presentación de Zacatecas del trabajo de investigación.
sheramirez07@gmail.com

Resumen // El presente texto es resultado de la investigación de titulación profesional de la licenciatura en Pedagogía, en el sub campo Historia de la Educación y Educación Histórica. En ella se muestra cómo a través del trabajo con el género literario de la novela se pueden desarrollar innovaciones para el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

La relevancia de la propuesta pedagógica que se trabaja en este estudio va más allá de la realización de una secuencia didáctica, representa el uso de la novela como escrito ficticio de la historia, aquella que ayuda a imaginar, recrear, contextualizar y conocer el pasado desde la mirada literaria. Se retoma la novela "Los Cañones de Durango" para trabajar el contenido programático: *del movimiento armado a la constitución mexicana de 1917* en tercer grado de educación secundaria y generar con ella ambientes propicios para el desarrollo del pensamiento histórico.

Palabras clave // Procesos de enseñanza-aprendizaje, Educación Secundaria, Enseñanza de la Historia, Recursos Didácticos

En palabras de Elvia Montes de Oca (2006) “La novela histórica aparece como la unión de ficción y realidad que parecen ser opuestas: lo dado y lo construido” (p.434). O bien podría verse como una reconstrucción de la realidad producida por un autor. Por lo tanto, la nóvela histórica se puede utilizar para dar una visión del pasado dentro del marco de los contenidos propuestos en el programa de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2011.

A continuación se expone el uso de la novela “Los Cañones de Durango” propuesta para abordar el tema del *del movimiento armado a la constitución mexicana de 1917. Contenido que se revisa en* tercer grado de educación secundaria.

La novela los Cañones de Durango ayudará a generar una serie de reflexiones, imaginarios y la ubicación contextual de la revuelta social, diversidad étnica y geográfica del movimiento armado a la constitución mexicana de 1917 en los Estados de Chihuahua y Zacatecas. Buscando principalmente la empatía por la lectura de la novela, para que de ahí, se comience por un interés de los jóvenes por la historia.

Didáctica de la novela en la enseñanza de la historia

Existe una gran cantidad de objetos y herramientas que pueden servir como un recurso didáctico, la utilidad de estos debe ser siempre para satisfacer de una forma mejor las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En esta ocasión este trabajo, quiere dejar a un lado el libro de texto, que hasta cierto punto sólo irrumpe en la historia oficial y por el excesivo trabajo con este, llega al momento de ser tedioso y de generar poco o nula atención en los estudiantes.

Todo trabajo de innovación debe de buscar corromper la manera clásica de enseñanza de la historia o de cualquier disciplina con la que se deseé trabajar. Utilizando una forma o un objeto de trabajo, pero para implementarlo se debe de dar una carga teórica y práctica que sustente la aceptación y eficiencia de estos.

Para Nieto López (2001) “La educación es una práctica social en la que existen propuestas ideológicas y pedagógicas que en alguna manera influyen

en el desarrollo de sujetos y sociedades" (p.67). Con este argumento es que el profesor de historia debe de plantear el aprendizaje del alumno, al igual que seleccionar sus contenidos.

Las propuestas de trabajo que el docente debe plantear, tienen que ser acorde a las necesidades del beneficiario principal de la educación, el alumno. Por consiguiente y debido a la desigualdad social que hay en México, el profesor se encuentra en la problemática de la limitación de recursos que contribuyan en su formación y en este caso del pensamiento histórico. "La didáctica de la historia abarca diversos problemas como la utilidad del conocimiento histórico, los planes y programas de estudio, las técnicas de enseñanza, los recursos didácticos y la evaluación" (Nieto, 2001, p.67).

La historia debe de tener una conexión con el presente y una responsabilidad con el futuro. No debe de abandonar la relación sujeto, institución y estructura social. Bajo este contexto, la historia como ciencia debe de partir de la problematización que conlleve a una reconstrucción del pasado en relación directa con el futuro. (Arteaga Castillo y Camargo, 2014).

> El pensamiento histórico que se pretende desarrollar en el terreno educativo comprende una serie de conocimientos, nociones y concepciones que pretenden lograr que los alumnos reconozcan que el presente no es fortuito, casual, ni el producto de la evolución natural de la especie humana, sino que es el producto de una historia que hunde sus raíces en el pasado y que se expresa, como un componente vivo, a través de rastros, huellas y registros que nos implican y explican. (Arteaga y Camargo, 2014, p.122)

La didáctica es una disciplina muy compleja e importante en la práctica distintiva del campo educativo, es central en el proceso formativo docente y el trabajo pedagógico, muchas veces no tomada en cuenta y otras tantas con una absurda interpretación que puede recaer en el trabajo académico para constituirse como un trabajo superficial.

No se le puede tomar como una disciplina instrumental, se le debe de reconocer su importancia desde el proyecto curricular del estado para la formación y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que esta propuesta recae dentro de los parámetros del trabajo didáctico que se ha dejado superficial en el currículo del sistema educativo mexicano.

El primer aspecto a mencionar del uso de la didáctica es la lógica y el orden, deben ser trabajados bajo los aspectos predominantes del contenido "Todo contenido debe ser estudiado desde una secuencia lógica en que los temas procedentes permitan la comprensión de los temas siguientes" (Díaz Barriga 2009). De esta forma toda disciplina a trabajar debe de comenzar con aspectos básicos o generales para terminar con lo más complejo.

Como disciplina la didáctica se construye desde la obra de Comenio, pero toma una gran importancia con el nacimiento de la llamada "Escuela nueva" en donde autores como Celestin Freinet, incorporan formas de trabajo colaborativas como la imprenta que generaron un nuevo pensar didáctico y la necesidad de fomentar nuevas formas de trabajo adecuándose al tiempo histórico de cada generación.

Para Díaz Barriga (2009) la escuela moderna se encuentra bajo la didáctica que proviene de dos tradiciones, la durkheimiana y la instrumentalista. Durkheim ve la educación, como una acción en el escenario escolar, social y familiar; la pedagogía como una teoría-práctica cuya meta es generar reflexiones para orientar la acción y la ciencia de la educación como la aplicación de las reglas científicas en la formulación de teorías universales sobre educación y por el lado instrumentalista se ce a la didáctica como una ciencia aplicada de la pedagogía.

La reflexión sobre el desarrollo de la disciplina y el desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, generan proyectos de innovación nuevos, con distintos enfoques, con el propósito de generar alternativas a la enseñanza y ambientes distintos de trabajo. Algunos ejemplos de ello son el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje por solución de problemas.

El aprendizaje colaborativo hace referencia a la colaboración entre pares, que generar propuestas grupales y se basan en actividades en grupo, es parte fundamental de la llamada escuela activa. Esta forma de aprendizaje se puede reducir a dinámicas o formas de interacción de los estudiantes para exponer un tema entre ellos, sin embargo, con las tecnologías de hoy en día su práctica se puede dar en la enseñanza virtual o en los trabajos a larga distancia.

Por su lado el aprendizaje basado en problemas es "una propuesta educativa que consiste en construir un problema que se desprende de las disciplinas que conforman el plan de estudios y estructurar el trabajo escolar"

(Díaz Barriga, 2009, p.36). Este enfoque pretende acercar al alumno a la realidad compleja para desarrollar su capacidad de incorporarse a la sociedad. De aquí se desprende el método de proyectos de Killpatrick.

> Kilpatrick (1918) clasifica los proyectos en cuatro categorías: a) proyectos de producción (producers projects), cuyo propósito es producir algún artefacto; b) proyectos de consumo (consumers projects), cuyo objetivo es utilizar algún objeto producido por otros, aprender a evaluarlo y a apreciarlo; c) proyectos problemas (problems type), dirigidos a enseñar a solucionar problemas y, d) proyectos de mejoramiento técnico y de aprendizaje (achievement projects) cuyo propósito es, por ejemplo, enseñar a manejar una computadora. (Padilla, 2016, p.178).

En esta forma en el método de proyectos se ve a la sociedad como un laboratorio de aprendizaje, en dónde se puede convivir y en donde se pueda vincular el conocimiento a la realidad. Aunque ya tenga aproximadamente 100 años el método de Killpatrick sigue vigente el día de hoy.

Así mismo como estos enfoques de aprendizaje, la innovación docente sigue utilizando propuestas que se pueden utilizar para el aprendizaje en general o hacer un enfoque sobre una discilplina en especial.

Es imposible imaginar un aula de clases sin recursos materiales que apoyen el aprendizaje de los alumnos. No es algo totalmente necesario pero en cierta manera muy importante en el hábito educativo. Cada ciencia tiene su propio material que apoye al educando a visualizar la realidad objetiva a la que se pretende llegar. Aunque no sea una representación fiel o exacta estos la pueden reproducir de una manera clara o sencilla.

Los recursos didácticos se encuentran en constante cambio, no es lo mismo el lápiz que se ha utilizado a mitad del siglo XX, a las tecnologías que día a día se van renovando del siglo XXI. Estos deben de contribuir al trabajo del profesor quien es el que los dirige y nunca desplazar su tarea. Sólo dan un soporte complementario al objetivo que es aprender.

> Los recursos didácticos sirven para hacer del acto educativo un proceso activo; despertar el interés del alumno; acercar a la realidad al estudiante; facilitar la comunicación entre el profesor y el alumno, facilitar que el alumno sea agente

> de su propio conocimiento y desarrollar habilidades y hábitos prácticos. (Nieto, 2001, p.110).

Es necesario comprender, que el uso de cualquier recurso no garantiza el aprendizaje en sí, para poder utilizarlo es necesario conocer los objetivos que se pretenden, así como hacer una selección adecuada dependiendo de los contenidos a desarrollar, considerando el tiempo, la edad de los alumnos, la posibilidad de poder acercarlos al material y en todo momento que se privilegie la experiencia al estar en contacto y el aprendizaje.

La historia debe de utilizar recursos didácticos que vayan más lejos que el libro de texto, y hay un mundo de recursos que podría utilizar desde una fuente primaria, como objetos, monumentos o documentos importantes, hasta las tecnologías actuales, productos visuales, auditivos y audiovisuales. Fomentar el uso de recursos es una tarea que el mismo docente se debe de exigir en la actualidad.

El papel de la didáctica en general y de los recursos didácticos es despertar el interés de los alumnos para lograr aprendizajes. La forma de trabajo dentro del aula escolar juega un rol importante en este objetivo. Es por eso la importancia de la novela histórica, su narrativa suele ser más llamativa para los adolescentes, desde el momento en que se empieza a contar una historia y acercan a los personajes desde una perspectiva imaginaria que la narrativa histórica no se puede dar el lujo de tener.

Para Nieto (2001) “los requisitos para utilizar la novela son los siguientes: que transmita una visión realista de la sociedad; que este bien documentada, ambientada y excelentemente escrita; que se ajuste a los acontecimientos fundamentales de la historia y que se lea simultáneamente con algunas obras históricas.” (p.191).

> La nóvela histórica surge de la narración de hechos y situaciones históricas, teniendo siempre un juego de verdad-fantasía, realidad-ficción y objetividad-subjetividad. De igual forma se considera una producción artística, el contexto histórico es algo más fácil de apreciar en una nóvela, ya que el escritor tiene la facilidad de llenar huecos que el historiador no posee. (Montes de Oca, 2006).

Desde el momento que se muestra una novela histórica en el trabajo en el aula escolar se tiene que hacer notar la diferencia de las narrativas, de esta forma, el alumno no se pierde en el mundo de la narrativa de la nóvela. "Si bien es cierto que la historia y la nóvela tienen diversa naturaleza, pues mientras la historia busca explicar el acontecer social y la segunda lo revivifica y recrea, ambas tienen puntos de contacto." (Nieto, 2001, p.191).

Las novelas históricas, bien seleccionadas, ayudarán al alumno a dominar y entender el pasado como clave para la comprensión del presente; a desarrollar su pensamiento histórico, entendido como la comprensión de causas y consecuencias de los acontecimientos, a comprender las circunstancias en que ocurrieron los acontecimientos y se desarrollaron los procesos, a ver personajes de carne y hueso con contradicciones , aciertos y errores, que actúan en condiciones históricas concretas y a superar la consagración de héroes y satanización de antihéroes." (Nieto, 2001, p.203).

Al tiempo de leer la novela histórica el profesor debe de complementar con actividades que guían al pensamiento histórico, el simple hecho de leer el texto no contribuye a este aprendizaje. La nóvela histórica de la revolución mexicana representa la realidad social desencantada de la época, las batallas bélicas, anécdotas y formas de vida durante los años del movimiento armado.

La novela Los cañones de Durango

Es una novela de 1997, escrita por Juan Madrid. Aunque el autor aclara que es un texto que un vecino llamado Salvador, le heredo junto con un collar de Maíz, por lo que sólo le hizo unos arreglos y publico la obra. La obra tiene como principal personaje a un joven llamado Salvador un adolescente que no sabe su edad y estuvo en la marina, llega a México tras la muerte de su madre, buscando a su padre que se encuentra combatiendo en la revolución mexicana con la división del norte de Francisco Villa. Se desarrolla durante 1914, en un momento en que Francisco Villa tenia gran fuerza en el estado de Chihuahua y culmina con la toma de Zacateca, que es una de las batallas más sangrienta de la Revolución mexicana, esa batalla fue triunfante para la división del norte, pero represento muchas pérdidas.

El primer contacto del personaje con México fue en la ciudad de Ojinaga donde llego buscando al general Glosman que es el único contacto que tenía para poder encontrar a su padre, del que tenía referencias por una carta de él. La ciudad de Ojinaga se preparaba para para la llegada de los rebeldes, mientras los generales hacían lo que podían para huir de la ciudad a los Estados Unidos. El general lo utiliza para guardar unas armas para los federales y la hija del general, le da informa sobre la situación en México y le da datos sobre cómo encontrar a su padre.

Salvador el personaje principal, se va al sur de México, en su camino se encuentra a unos buhoneros, en esta parte de la novela se mencionan diversos objetos de la época, lo que ayuda a contextualizar el momento. Con estos compañeros, Salvador obtiene datos sobre el transcurso de la guerra y lo peligroso que es el estado de Chihuahua, la lucha entre los federales y la división del norte convierten todo el estado en un campo de batalla. Cuando más confianza tenía Salvador con los buhoneros, estos lo traicionan tratando de robarle sus pertenencias, que era un reloj de oro con la foto de su padre y algunos dólares.

Con suerte a la hora de la traición, unos indios estaban cerca, los cuales asesinan a los buhoneros, a Salvador, le perdonan la vida, sin embargo, se convierte en el esclavo de un indio llamado Unceta. El jefe de los indios es Sierras Arriba, el cual se distingue por un collar de maíz, es un indio noble de los indios mezcaleros, en la revolución son neutros, y vinieron a México tras la persecución de los indios en Estados Unidos. En su largo viaje con los indios, era el cargador del equipaje, y aunque Unceta estuvo a punto de matarlo o venderlo, Sierras Arriba lo mantiene con vida y al último paga su liberación, y le otorga como símbolo de amistad, el collar de protección.

En esta parte del escrito, recae su utilidad en el aula, en que se puede notar un contexto enrarecido por el movimiento armado. Donde nadie puede confiar en ninguna, persona, el ambiente seco del desierto del norte del país, comparte el mismo tinte con el momento histórico de la novela. Como parte de la historia social, es necesario ver como vivían las minorías que rara vez son tomadas en cuenta en la historia, por ese lado, se retrata muy bien algunas culturas como los mezcaleros, culturas que participaron en la revolución y nunca aparecen en la historia oficial.

Tras dejar de ser esclavo, Salvador se dirige a un poblado a buscar comida, sólo contaba con dos monedas de oro que Sierras Arriba le dio y con su reloj de Oro con la foto de su padre. Llego a un bar donde Jhon Reed, un periodista estadounidense y socialista se encontraba. Este periodista le compro la comida y bebida si le contaba lo que ha vivido. Tras un rato se hicieron amigos y se emborracharon. Al amanecer un oficial de los federales lo despojo de sus cosas y lo obligo a incorporarse al ejército, con todos los hombres del poblado, excepto Jhon Reed que lo dejaron libre. De igual forma se incorporan conceptos de corte internacional como el socialismo, clave para la época aunque no visto en la historia mexicana.

Los federales lo incorporaron al ejército, tan sólo con un arma sin balas, por cada bala se tenía que pagar. Mientras él se alistaba en su nueva vida, una indígena llamada Felipe, le dice que si puede ser su esposa, él le dice que no y le da una moneda de oro para que se vaya. Con esa moneda, Felipa, le compra zapatos, comida y ropa. Sin darse cuenta el mismo día se casó y se enlisto en el ejército. Se encontraban tranquilamente bañándose y jugando con los niños, cuando el ejército del norte se acercaba, se dio una batalla en donde masacraron a los federales y ante tal situación Salvador aprovecha para escapar. La vivencia del personaje con los federales, puede recaer en una anti empatía, por la historia de México, ya que son vistos como los malos, sin embargo, la novela nos puede hacer ver que los federales son personas comunes que no les quedo de otra más que luchar por una causa que, ni a ellos mismos, les puede atraer. Dando énfasis en ver a una persona con intereses, problemas y virtudes.

Huyendo llega al poblado de la campana, donde se incorpora a una boda que resulta ser del general Maclovio Herrera. Cuando se dan cuenta que es un extraño están a punto de atacarlo cuando cuenta que es hijo del general Colomer. Con eso le dieron la bienvenido y le dieron el puesto de cabo en el ejército. Mientras la fiesta transcurre le cuentan historias de Villa y del ejército. Al igual se la pasan cantando corridos. Al terminar los festejos le encomiendan a Salvador la tarea de hacerse pasar por un escaño llamado Lázaro Carretero para reunirse con el general Argomedo y averiguar dónde tienen las armas con las que atacarían a la división.

Salvador descubre que las armas están entre cerros en Zacatecas y su plan es atacar el tren que viene de Durango donde tiene el cañón "el niño",

el cual su padre es quien lo maneja. Salvador sale corriendo al encuentro con la división y su papá. El cual se encuentra manejando el camión y está dispuesto a atacar la Ciudad de Zacatecas.

El escrito termina, con la toma de Zacatecas, fue un momento clave dentro del movimiento armado de la Revolución mexicana. Ya que se consideró una gran victoria para la división del norte comandada por Francisco Villa, aunque fue una batalla tan sangrienta que acabo con buena parte de ese mismo ejército. Por lo que simbólicamente se tomó, pero dejo muchos problemas que causaron la debilidad de la división del norte.

Esta novela trabaja con un personaje adolescente, por lo que, es más fácil lograr la conexión con estudiantes de secundaria. Aborda todo el momento de una manera neutra, ya que lo único que quería era reunirse con su padre. Describe la parte federal y la parte rebelde. Al igual que civiles y otras etnias que no son tomadas en cuenta en la Revolución Mexicana. Estos aspectos hacen que la novela sea fácil de leer razón por la cual se eligió.

Cómo esta novela ayudará concretamente al desarrollo del pensamiento histórico en alumnos de 3ro de secundaria para trabajar su tema

A lo largo del tiempo se han construido distintas teorias históricas, con el fin de establecer propuestas más pertinentes de la historia y llevarlas al salón de clases. Ya que es importante que los docentes esten conscientes sobre que historia es la que se quiere enseñar y para qué enseñarla.

Sé considera que la historia nació desde el momento en que el hombre, se empezó a preocupar por lo que ocurrió en el pasado. Es de ahí que como ciencia se ha ido fortaleciendo por un gran camino por él que han pasado distintos autores y prácticas. Que nos ayudarán a comprender los procesos que hacen una civilización como la de hoy en día.

Antes, la historia podría partir de lo que es un mito, o leyenda. Las narrativas en cierto momento podrían hacer que no se diferenciará la historia, de estas. Sin embargo, con el positivismo de Ranke, la historia adquirió un carácter que partía de lo que constataban los documentos en palabras de él, de esta forma “sólo se mira lo que realmente paso”. En cierto punto se le dio

un carácter nacionalista, ya que los documentos son oficialmente del estado. Pero en un inició el revisar la historia oficial le comenzó a dar a la historia un carácter científico.

Por su parte el historicismo pone en la mira la interpretación del historiador, si bien puede ser de carácter subjetivo, debe de haber una serie de argumentos bajo los cuales, el historiador realice su interpretación de algún hecho histórico. Por lo que recae la visión desde un sujeto. Mientras tanto el materialismo histórico, trabaja desde el empirismo de un mundo complejo, el cual se entorna en la lucha de clases, y la industrialización como una forma en que la sociedad va complejizándose.

Hasta el momento, la historia tenía un nexo con la política, llegó la historia de los Annales, para realizar una ruptura dentro de la historia, para enfocarse en un ambiente social, ligado un poco con el materialismo histórico. Marc Bloch se enfocó en fijar los parámetros del oficio del historiador, mientras Braudel ligo la historia principalmente con la economía, sacando de ella ciclos y variaciones que pretendían explicar el presente. Mientras su tercera generación trato de agarrar la estructura de la antropología para dar un contexto a partir de objetos materiales y estructuras sociales y políticas.

A partir de la historia de los Annales, se fijan en procesos, demografía y economía, así como de personajes cotidianos que solían ser transparentes e insignificantes para la historia, sin embargo, su relevancia particular se ve reflejada en el tipo de sociedad que fue construyendo, de este aspecto se denota la importancia de la historia dentro del aula de clases.

Hoy en día la labor del historiador es, a partir del reconocimiento como ciencia, valorar la diversidad social y utilizarla en la explicación de la construcción del pasado. Que parte desde una problematización que implica la intervención del historiador al interactuar con fuentes (Documentos, monumentos, edificios, etcétera.) dejando a un lado la explicación oficial, para privilegiar los actores sociales.

Por lo tanto, la educación histórica, se ve como el proceso en el cual los estudiantes aprenden a indagar desde la historia como ciencia, para hacer una construcción de distintos contextos históricos, ligados a nuestra identidad, apoyados de un lenguaje propio y herramientas que permitan pensar históricamente.

Teniendo en cuenta esta necesidad en la historia, la propuesta pedagógica de Arteaga (2014) tiene como objetivo privilegiar el pensamiento histórico a partir de Conceptos de primer y segundo orden (senténciales y categorías analíticas respectivamente).

> Los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante”. Para que uno de estos conceptos tenga connotaciones históricas, debe situarse en un contexto específico, es decir, en un tiempo y lugar, en un marco de referencia político y social. (Arteaga y Camargo, 2014, p.125).

Estos conceptos tienen un significado que parte de contextos específicos. El contenido programático que desarrollare se encuentra en el concepto de “Revolución mexicana” que se da en México entre los años 1910 y 1921, como un movimiento político que termina en un encuentro armado.

Los conceptos históricos de segundo orden pueden definirse como nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica [...] estos conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia. (Ashby citado en Arteaga y Camargo, 2014, p. 126).

En este caso haré referencia al concepto de Tiempo y espacio histórico. Hay que aclarar que al decir tiempo no se refiere a fechas o acontecimientos importantes, al contrario como en un principio se sustentó los procesos son lo que privilegia esta propuesta. Su objetivo es permitir entender el pasado con relación al presente. Para establecer relaciones entre hechos históricos y el orden cronológico de un proceso.

De esta forma se propone dejar atrás el aprendizaje de la historia tradicional, donde no se somete al alumno a la reflexión del pasado con el presente y tiende al enciclopedismo y la acumulación de información. Es totalmente necesario el cambio de paradigma no sólo teórico, también práctico de la enseñanza de la historia. Acercando al alumno al trabajo de historiador-investigador y fomentando la empatía hacia la disciplina. Es importante que de

igual forma, cambiar el pizarrón, y libro de texto por recursos materiales que vayan acorde a las necesidades del pensamiento de la historia.

En función de la búsqueda de ese pensamiento, es que se seleccionan objetos relevantes que sean dignos de estudiar y de generar un hecho histórico. En apoyo al objetivo es que se trabaja desde un enfoque que trabaje con conceptos de primer orden y de segundo orden. Los primeros haciendo alusión significados específicos en un contexto especifico y el segundo a una categoría analítica que apoyen como una herramienta de comprensión.

Grafica de conceptos de primer y segundo orden

Conceptos	Definición
Primer orden: Revolución mexicana	Proceso político y social que se dio en México en los años entre 1910 y 1921
Primer orden: Movimiento armado	Conflicto social y bélico en el que hay revueltas y batallas con distintas armas
Segundo orden: Tiempo y espacio histórico	Hacen una relación entre el espacio y el tiempo que permitan situar un proceso determinado de la historia.
Segundo orden: Relevancia	Permite reconocer la vida cotidiana y la continuidad histórica.

Conclusiones

Esta propuesta en un primer plano, nace de la necesidad de incorporar en la escuela secundaria, un pensamiento más elaborado y avanzado en la historia que las competencias. Ya que considero que un alumno no necesita una serie de aprendizajes básicos, su verdadera necesidad es acercarse a la historia, en este caso, como ciencia, con sus dificultades que esto atrae. Es por eso la importancia de la Educación histórica, propuesta hecha por Arteaga Castillo, que es base en este trabajo para el objetivo primordial.

Desde mi profesión, como pedagogo, difícilmente nos acercamos al ámbito científico, lo que genera una gran dificultada al realizar alguna propuesta. En este caso, al ser alumno del subcampo de Historia de la educación y Educación Histórica, uno de los primeros objetivos fue reconocer la teoría

histórica. Esta situación generó una gran riqueza personal y profesional, ya que te amplia un horizonte de incorporación al ambiente académico al que muchos estudiantes soñamos con pertenecer.

Por lo tanto, estas preocupaciones en todo momento estuvieron latentes, es así, que a través de esta propuesta se les dio la atención buscando que desde un nivel básico, la cercanía alumno ciencia tenga un gran valor formativo. Lo que permitiría en el momento adecuado una elección profesional de forma consiente, con un acercamiento formal a la historia en este caso.

El uso de una novela, es un aspecto que enriquece este trabajo. Estamos en un momento, en el que se requiere trabajos interdisciplinares. Al hacer uso de la novela, este problema se puede reflejar. Su uso es desde la literatura hasta la psicología y de una manera adecuadamente trabajada, se pueden tomar los aspectos étnicos, geográficos e internacionales. Al darles profundidad suelen enriquecer el dialogo entre disciplinas.

Este trabajo es el reflejo de un esfuerzo pedagógico, que me llevo a sumergirme bajo los esquemas de la literatura, la política educativa, la historia, la psicología y hasta la geografía para reconocer el proceder histórico. Otorgando herramientas para futuros trabajos. Aún no se ha aplicado su uso en algún grupo, por lo que el primer paso por cubrir es el ver la reacción de un grupo con esta propuesta. De esos resultados y observaciones se retomará un punto de partida, para futuras intervenciones en el aula de clases. Buscando hacia un futuro que mi experiencia me lleve a desarrollarme como docente investigador en el nivel superior del sistema educativo nacional.

Bibliografía

Ateaga Castillo, B. (1994). Los caminos de clío perspectivas y debates de la historeografía contemporánea. En Arjona, C y Beltrán,A(ed). *Inventio varia* (págs. 47-80). México : Universidad Pedagógica Nacional.

Arteaga, B y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica *Revista Tempo e Argumento*. 13(6). pp. 110-140. Brasil: Universidad e do Estado de Santa Catarina Florianópolis.

Bloch, M. (2012). *Introducción a la historia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento: De Gutenberg a Diderot.* Barcelona: Paidós.

Burke, P. (2009). Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (ed). *Formas de hacer historia* (págs. 13-38). México: Alianza ensayo.

Carr, E. (1990). *¿Qué es la historia?* México: Ariel .

Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar en didáctica .* Buenos Aires: Amorrortu.

Dosse, F. (2006). *La historia en migajas.* México: Universidad Iberoamericana.

Madrid, J. (1997). *Los cañones de Durango.* Madrid: Alfaguara.

Montes de Oca, E. (2006). La novela y el relato histórico como apoyos para la enseñanza de la hitoria de México a los alumnos de nivel medio superior y superior. En Galván Lafaga, L(ed). *La formación de una conciencia histórica* (págs. 433-460). México: Academia mexicana de la historia.

Nieto López, J. d. (2001). *Didáctica de la historia.* México: Santillana.

El trabajo en archivos históricos como estrategia para el aprendizaje de la historia y la construcción autónoma de hipótesis sobre el pasado/presente de la educación mexicana: el caso de la formación de pedagogos de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco

Belinda ARTEAGA CASTILLO
Rodolfo MONDRAGÓN ORTIGOZA
// Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco

Belinda Arteaga Castillo. Se desempeña como docente e investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que apoya en la formación de investigadores y en la coordinación del cuerpo académico y del subcampo formativo historia de la educación y educación histórica, éste último perteneciente a la licenciatura en Pedagogía. belindaarteagacastillo@gmail.com

Rodolfo Mondragón Ortigoza. Estudiante la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, interesado en estudiar posgrados de calidad y de continuar con una línea de investigación en los archivos históricos de las escuelas normales, así como también en difundir el impacto de las fuentes primarias en el desarrollo del pensamiento histórico. rm_27@hotmail.es

Resumen // El presente trabajo sintetiza la experiencia de aprendizaje de un pasaje de la historia de la educación en México que se obtuvo a través de la búsqueda en archivos históricos para desarrollar la investigación que lleva por título: La transición de las Escuelas Normales Rurales a las Escuelas Regionales Campesinas (1932 - 1940) que actualmente se encuentra en desarrollo en el marco del sub-campo "Historia de la educación y educación histórica" correspondiente a la tercera fase formativa que abarca el 7º y el 8º semestres de la licenciatura en pedagogía que imparte la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y que está a cargo de la Dra. Belinda Arteaga Castillo.

En este espacio daremos cuenta, en primer lugar, de cómo se ha desarrollado la archivística en México, posteriormente describiremos el programa de archivos históricos de las escuelas normales mexicanas a través del cual, a partir de 2006 y hasta 2012, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) organizó y recuperó los archivos históricos de las instituciones antes referidas con la colaboración, en su fase inicial, de ADABI (Apoyo al desarrollo de archivos y bibliotecas de México) y, posteriormente con el respaldo del personal del Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AHUNAM).

Finalmente, se dará cuenta de la importancia de la consulta a estos archivos y el análisis de las fuentes primarias que éstos resguardan en el aprendizaje de la historia y la construcción autónoma de hipótesis sobre el pasado/presente de la educación mexicana en el caso de la formación de pedagogos de la Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco.

Palabras Clave // Archivo Histórico, historia de la educación, escuelas normales, aprendizaje.

Archivística e historia

Según Arteaga y Camargo (2012) "No hay historia sin fuentes, sólo a partir de ellas el historiador puede probar la validez de sus afirmaciones y construir hipótesis sobre el pasado y sus relaciones con el presente".

Partiendo de esta premisa es posible comprender la estrecha relación que mantienen la Archivística y la Historia, pues a partir del trabajo de quienes organizan y resguardan los archivos históricos, los historiadores pueden aproximarse a las fuentes, los datos y los registros que les permiten atisbar aún sea de manera fragmentaria el devenir de las sociedades, las instituciones y los seres humanos en el tiempo.

A pesar de su relevancia para el trabajo de los historiadores, la Archivística ha tenido que enfrentar varios retos, uno de ellos fue la nula valoración en el pasado a sus aportaciones al conocimiento científico (Villanueva, 2013). Tal vez debido a ello, la archivística y junto con ella los archivos históricos padecieron un cierto abandono por parte de los organismos responsables de organizarlos, abrirlos a la consulta pública y preservarlos. Un ejemplo de ello son los 65 millones de pesos que el Estado Mexicano destinó al Archivo General de la Nación en 2017 (Cámara de Diputados, 2017), cifra diez millones menor a la de 2016.

Menciona Villanueva (2013) que los esfuerzos que se han hecho en México, a favor de la Archivística, datan del año de 1915 de la mano de Loera y Chávez quienes se dieron a la tarea de rescatar documentos y libros de una librería pública ubicada en Veracruz, la cual era visitada por el entonces Primer Jefe del Ejército Constitucionalista Venustiano Carranza, misma que se encontraba en desorden tras los distintos levantamientos armados de la época.

Pero no fue sino hasta un año después que, con la inauguración de la Escuela de Bibliotecarios y Archiveros (EBA), se inició profesionalmente la recuperación de documentos históricos. La escuela antes mencionada tenía como propósito "aportar a la sociedad, principalmente la estudiosa, los elementos para el conocimiento de sí misma, de su historia, de su presente a fin de darle rumbo y sentido al país en momentos tan caóticos como los que se vivían en ese tiempo de luchas intestinas". (Villanueva, 2013, p. 40) Al concluir los estudios en la EBA se proporcionaba un diploma que acreditaba a los egresados para realizar actividades de corte técnico en librerías o archivos.

Como el mismo Villanueva reconoce (2013), el verdadero impulso hacia los estudios archivísticos en México se da gracias a la labor de Francisco Gamoneda (1873- 1953), pues él separaría las actividades propias de la archivística de las tareas correspondientes al manejo de las bibliotecas.

Hoy en día podemos registrar valiosos avances en el registro de acervos documentales eclesiásticos, municipales e institucionales. En el ámbito educativo, en los últimos diez años se han fundado archivos como los que hoy obran en poder del Instituto Politécnico Nacional, sus vocacionales y prevocacionales; las Universidades Autónomas de diversos estados de la república y de un buen número de escuelas normales. (Arteaga, 2016)

En el caso de la escuelas normales, un grupo de docentes de estas instituciones y de académicos especializados en historia de la educación plantearon realizar un rescate de los acervos que obraban en poder de las escuelas normales y que, por años, se mantuvieron ocultos o invisibles pues estaban dispersos en diversas oficinas, sótanos, bodegas o bien encubiertos bajo el rubro de "archivos muertos". Lo cual los ponía en riesgo permanente de ser destruidos o saqueados.

Así, en el año 2008 la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) inició distintas valoraciones en diversas escuelas normales para ver si éstas contaban con documentación histórica y para conocer su estado de conservación. (Arteaga y Camargo, s.f)

Tras el diagnóstico realizado por la DGESPE y con la certeza de que había gran cantidad de material histórico se procedió al rescate de estos archivos teniendo como objetivo general "recuperar, organizar y preservar los acervos históricos documentales de las Escuelas Normales" (Arteaga y Camargo, s.f, p. 3) se considera también la medida de que el Archivo General de la Nación (AGN) otorgue las facilidades de registro de cédula a la Red Mexicana de archivos históricos (RAHMEX) el propósito del proyecto mencionado era el siguiente:

> "Abrir los archivos históricos de las escuelas normales a la consulta pública a fin de fomentar y promover la investigación histórica, generar conocimientos disciplinarios de frontera y coadyuvar a la integración de cuerpos académicos en las escuelas normales vinculados a través de redes académicas con otras instituciones."(Arteaga y Camargo, s.f, p. 3)

La recuperación de archivos históricos de la escuela normales ha despertado gran interés al interior de sus instituciones esperando que los normalistas y el público en general, así como investigadores, se acerquen a estos archivos para realizar nuevas investigaciones pues su contenido permite conocer la vida cotidiana de las escuelas normales así como la vida de los alumnos, de los docentes (Arteaga y Camargo, s.f).

Archivística e historia: del oficio a la profesión, dos caminos paralelos

El camino que llevó a los especialistas en archivística del oficio a la profesión, fue similar para el caso de la historia en México. Para nadie es un secreto que hasta 1940 es posible hablar -en estricto sentido y para el caso de nuestro país- de la formación de historiadores profesionales y, por lo tanto, del desarrollo de investigaciones científicas en este campo disciplinario. Los mexicanos que escribieron historia a partir de la declaración de nuestra Independencia (1821) y hasta bien entrado el siglo XX, fueron actores sociales que algunas veces como testigos y otras como participantes activos, dieron cuenta (en escritos de diversa índole y formato) de los procesos que ellos consideraron como emblemáticos y relevantes.

Sin juzgar la certeza de las consideraciones sobre la importancia de lo que vivieron y atestiguaron los personajes que abrieron brecha en el arduo camino de hacer historia y trazaron el rumbo de quienes más tarde, ya con las herramientas de la historia, interpretaron y dieron sentido a las huellas y registros del pasado que pudieron localizar en los archivos propiedad de la nación, los particulares o las instituciones.

De entonces acá no sólo se ha producido un importante desarrollo de la disciplina sino que han surgido campos especializados de la misma y se han abierto miradas y propuestas que han permitido el florecimiento de las más diversas corrientes teóricas e interpretativas, la emergencia de un heterogéneo abanico de objetos de estudio así como la postulación de convergencias que han permitido a la historia dialogar con otras disciplinas, incluida, desde luego, la archivística.

Considerando lo anterior, podemos decir que la archivística y más concretamente el esfuerzo de organizar archivos y abrirlos a la consulta pública, mantiene con la historia una estrecha relación que sin embargo preserva sus propias características, búsquedas y lenguajes. En este sentido, Villanueva (2000) menciona que mientras que la Archivística busca organizar y describir los grupos documentales de un acervo, la historia se afana en descubrir en esas clasificaciones documentales son la fuente para iniciar sus investigaciones.

El aprendizaje de la historia y sus retos

La historia situada en las aulas también denominada historia que se enseña, didáctica de la historia o más recientemente educación histórica, confronta dos problemas centrales. El primero de ellos se refiere a la naturaleza y sentido de la historia que se estudia en las escuelas como parte de la educación formal. El segundo, íntimamente ligado al anterior, tiene que ver con las experiencias pedagógicas que conducen a su aprendizaje lo que en palabras de Lee Shulman (2001) involucra el dominio pedagógico de la disciplina.

No es ocioso señalar que ninguno de ellos se centra en los contenidos de la historia (hechos, acontecimientos o procesos) que habrán de estudiarse en distintos niveles educativos sino que abordan tópicos más complejos como el problema del desarrollo del pensamiento y de la conciencia histórica.

Estas cuestiones están asociadas a otras no menos acuciantes como las siguientes: ¿Qué es lo que sí saben los estudiantes del pasado? ¿Qué fuentes, además de maestros y libros de texto contribuyen a su conocimiento? ¿Cómo descifran el conocimiento que proviene de documentos históricos complejos?" (Wineburg, 2001, p. VIII).

En este sentido, hoy en día existe consenso en nuestro país en torno a la necesidad de remontar la historia que se aprende en las aulas mexicanas pues constituye un ejercicio limitado a la mera reproducción memorística de una narrativa construida de antemano (con mayor o menor validez y apego a la verdad).

Bajo esta lógica también se acepta la necesidad de focalizar nuestros esfuerzos en promover innovaciones pedagógicas que permitan a nuestros alumnos comprender cada vez con mayor profundidad la naturaleza de la

historia como disciplina científica al mismo tiempo que se aprende sobre el pasado y las huellas de éste en la vida actual.

La educación histórica: una alternativa para el aprendizaje de la historia en las aulas

Ahora bien, como han demostrado las investigaciones realizadas a lo largo de varios años por diversos especialistas como Samuel Wineburg (2001), Peter Lee (2005), Lee Shulman (2001) y Peter Seixas (1999), el pensamiento histórico puede desarrollarse en las escuelas a partir del acercamiento de los estudiantes a la historia como disciplina formal; la adquisición de "nociones organizadoras" o meta conceptos tales como tiempo histórico, cambio y continuidad, sincronía, diacronía, relevancia y causalidad y la aplicación de estos conceptos a la interpretación de fuentes históricas primarias y/o secundarias.

Estos conceptos de segundo orden, suministran las herramientas necesarias para hacer historia, para pensar históricamente pues permiten organizar la información disponible en términos explicativos y no únicamente descriptivos.

El empleo de conceptos de segundo orden implica que en las aulas los estudiantes trabajarán con evidencias (fuentes históricas primarias y secundarias) para:

- Reconocer a la historia como una disciplina que permite conocer y explicar procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales) así como sus relaciones con el presente.
- Formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente empleando conceptos históricos de primer y segundo orden.
- Discernir de manera reflexiva, es decir, a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad, la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos.

- Debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado.

El empleo de estos conceptos de segundo orden han demostrado ser relevantes en la formulación de hipótesis e interpretaciones autónomas por parte de los alumnos y, por tanto, en el desarrollo del pensamiento histórico.

Bajo esta lógica, la aproximación que se realiza desde el aula a la historia parte de la disciplina misma, no sólo de sus contenidos, sino desde su episteme. Por esta razón, las tareas propuestas implicarán aproximaciones sucesivas y con diversos grados de complejidad a la ciencia histórica. Ello conlleva necesariamente el abandono de la narrativa única (*master narrative*) por parte del docente, la memorización y la lectura de fuentes secundarias (como los libros de texto) como el epicentro del trabajo áulico.

En síntesis, la educación histórica implica un horizonte amplio de lectura que integra la mirada historiográfica con un fuerte componente de organización pedagógica a partir de la aplicación de conceptos ordenadores que permiten sistematizar las evidencias de que disponen los alumnos para explicar los procesos históricos que se estudian.

De las contribuciones del trabajo en archivos y la interpretación de fuentes históricas para el aprendizaje de la historia

La educación histórica puede aplicarse en distintos contextos y niveles educativos. Lo que enseguida abordaremos tiene que ver con el aprendizaje de la disciplina en los dos últimos semestres de la carrera en Pedagogía que se ofrece en la Universidad Pedagógica nacional Unidad Ajusco en el subcampo historia de la educación y educación histórica.

En esta parte de nuestro texto explicaremos la metodología que se empleó en el contexto escolar antes mencionado para abordar un objeto específico de la historia de la educación, mediante el trabajo en archivos, el empleo de fuentes primarias y la aplicación de los conceptos de segundo orden para su interpretación.

Estos procesos, permitieron el desarrollo del pensamiento histórico y el logro del aprendizaje de la disciplina.

El objeto de estudio al que nos referimos es el proceso que dio lugar a la fundación de las Escuelas Regionales Campesinas. Este proceso tuvo sus inicios a finales del periodo conocido como Maximato y culminó hacia finales de la administración del general Lázaro Cárdenas (1934 – 1940).

Las fuentes históricas primarias con que se trabajó fueron las localizadas tanto en el Archivo General de la Nación como en los Archivos históricos de las normales rurales de Hecelchakán Campeche y del Estado de Chihuahua. Por lo que hace a fuentes secundarias, recuperamos algunas de las que resguarda el archivo histórico de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas, Zacatecas.

Breve descripción de las fuentes históricas primarias

En el Archivo General de la Nación, a través del fondo SEP, donde se localizó el programa que corresponde al año de 1935 de la Regional Campesina, en él se aborda la duración de la carrera que pasó de 4 años a 3 años, los planes de estudio generales con la observación de que éstos deberían ajustarse a las necesidades de la región en donde funcionase cada escuela.

También se definen los dos tipos de Escuelas Regionales Campesinas (A y B, dependiendo del tamaño de su matrícula); requisitos de ingreso, (el principal era ser hijo de campesinos y haber concluido la primaria elemental en una escuela rural). Para finalizar el programa hace hincapié en las funciones del instituto de Investigación y Acción Social, pues en éste se realizarían investigaciones sobre el mejoramiento de las condiciones de la vida rural.

En un segundo momento, consulté fuentes históricas primarias localizadas en el archivo histórico de Hecelchakán de Campeche entre las que se encuentran los expedientes de algunos alumnos de la Escuela Regional Campesina, estas fuentes sirvieron para: identificar los sujetos que asistían a esta institución hombres o mujeres, las materias de estudio, calificaciones, su graduación y los nombres de sus directores.

Las fuentes contienen además las distintas materias que cursaron entre las que se cuentan: prácticas agrícolas, lengua nacional, aritmética, ciencias

naturales, geografía, historia de México y América, dibujo, canto, educación física, economía doméstica (dirigida a mujeres) e incluso conducta.

Por lo que hace a las fuentes secundarias

Las fuentes históricas secundarias son una base fundamental para contextualizar el objeto de estudio que estamos abordando y para conocer puntos de vista diferentes sobre el mismo.

Por esta razón resulta fundamental su consulta. A partir de este reconocimiento, consultamos también diversas fuentes secundarias. Una de ellas es el texto de Narciso Bassols: "Obras" que nos permitió conocer las razones del Estado Mexicano para fundar las Escuelas Regionales Campesinas.

En las memorias de Narciso Bassols encontramos un antecedente importante que origino la creación de las Escuelas Regionales Campesinas, este acontecimiento surgió durante una asamblea donde participaban directores de educación, directores de Normales Rurales y Jefes de Misión, donde Bassols externaba su preocupación por mejorar la educación rural.

Bassols pronunciaba durante su discurso la necesidad de crear una nueva institución regional que viera por las necesidades económicas y sociales, en esta nueva institución se impartirían una sólida preparación agrícola a fines al trabajo que los campesinos desarrollan, estas nuevas instituciones serian creadas tras la fusión de las Normales Rurales y las Centrales Agrícolas dando origen a las Regionales Campesinas.

Los participantes de la asamblea dictaminaron los siguientes requisitos para ingresar a estas nuevas instituciones, el primordial era: ser hijo de ejidatario, pequeño agricultor o pequeño industrial rural, para que estos en el futuro pudieran mejorar las condiciones de trabajo dejando de lado el modelo latifundista.

Cabe señalar que la creación de las Regionales Campesinas no fue propiamente un resolutivo de la asamblea sino fue algo que Bassols propicio dentro de ella, sin embargo quedo establecido como una finalidad de la asamblea y no tanto de un proyecto propio de la Secretaria de Educación, legitimando esta creación como una necesidad que los directores de educación creían conveniente cubrir.

En el archivo histórico de la escuela normal "Manuel Ávila Camacho" de Zacatecas, Zacatecas, localizamos una tesis doctoral ya publicada, cuyo autor es el historiador Marcelo Hernández Santos que lleva por título *Tiempos de reforma: estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926- 1984*.

En el capítulo II: *De líder social al salón de clases*, que es el capítulo se narran algunas circunstancias políticas del nacimiento de la Escuela Regional Campesina comenzando desde el Maximato y su expansión en el sexenio del General Lázaro Cárdenas. En este apartado resulta importante el énfasis puesto por el autor en los proyectos del presidente Calles referentes al campo, pues menciona que según Calles el progreso del campo estaba mejor en pocas manos bajo el régimen de la pequeña propiedad, este modelo conocido como *farmer*, predominante en Estados Unidos orientó el surgimiento de las Escuelas Centrales Agrícolas.

Marcelo nos narra también la transición de poder que hubo del Máximato al Cardenismo a través del Partido Nacional Revolucionario, donde Cárdenas empezaría lo que hoy se conoce como la política de masas y también con el nuevo modelo del plan sexenal. Según el autor, la idea de Cárdenas era cumplir con la masas lo plasmado en la Constitución de 1917, es decir llevar a cabo la reforma agraria prometida y hasta entonces mal efectuada. Además nos menciona que la política de masas más bien tendía a establecer la unidad revolucionaria y más que otra cosa a tener el control político por Calles.

Respecto del momento histórico en que se gestó la Escuela Regional Campesina, por lo menos en Zacatecas, el autor indica que fue en el año de 1934, aunque sus antecedentes pueden rastrearse a partir del año de 1930 año en que según Marcelo se dio la fusión de la Escuela Normal Rural y la Escuela Central Agrícola.

Así el autor nos menciona que las Escuelas Regionales Campesinas no contaron con instalaciones propias y muchas de ellas heredaron las instalaciones de las Escuelas Normales Rurales o de las Escuelas Centrales Agrícolas, ambas se establecieron en haciendas que el Estado ya había expropiado como parte del reparto agrario llevado por Calles.

El declive de estas instituciones, menciona el autor, se inicia entre 1937 y 1938 cuando se da la expropiación petrolera, igual menciona que esta caída fue por el masivo reparto agrario que descompensó económicamente a

esta institución educativa además de generar descontento entre los caciques de su entorno y a los pocos cristeros que todavía se encontraban en resistencia, menciona que la Regional de Bimbaletes fue de las primeras en donde los estudiantes se armaron para resguardar la institución. Pero no fue hasta el año 1943 que se puede señalarse como el momento en que declina el proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas y nuevamente se constituyen como Escuelas Normales Rurales.

Con esta información se pudo situar con mayor precisión el momento histórico en que surgen y se expanden y desaparecen las escuelas regionales campesinas, mismo que va del Maximato hasta el Cardenismo.

Los testimonios

La experiencia de Rodolfo.

La búsqueda de información histórica en Archivos, puede ampliar nuestro conocimiento, resolver dudas, desarrollar más cuestionamientos y realizar conclusiones propias. La información no sólo debe proceder de libros, resúmenes, ni de los conocimientos del profesor.

En este sentido, con la aproximación a las fuentes primarias es posible identificar lo que muchas veces la historia oficial no reconoce.

De esta manera es posible acercarse a diversas versiones sobre el pasado así como los distintos proyectos de nación que concurren en los procesos históricos.

La experiencia que yo he vivido a través de los Archivos Histórico me permite afirmar que para aprender historia es necesario trabajar con fuentes primarias y secundarias que dan respuesta a las preguntas que se desprenden de los objetos de estudio.

En este sentido, conocer y explicar los procesos que ocurrieron en el pasado, los cambios y continuidades que se dieron como consecuencia de los mismos; los actores que intervinieron en ellos, sólo puede darse a través de fuentes primarias.

Ahora bien, al aplicar los conceptos de segundo orden al análisis de fuentes, es posible organizar la información y sistematizarla. En otras palabras,

estos conceptos de orden teórico dan sentido a las fuentes pues nos permiten comprenderlas.

Finalmente y resumiendo lo anterior el trabajo con fuentes primarias cambió mi visión como pedagogo, me permitió acercarme a acervos antes inexplorados y hasta desconocidos para mí. En mi formación académica, el hecho de acercarme a fuentes primarias para explorar el surgimiento de las Escuelas Regionales Campesinas constituyó un primer acercamiento a expresiones distintas de nuestro pasado educativo al que se narra en muchos libros que yo estudié y que omiten, recalco, datos que son relevantes para comprender el pasado.

La experiencia de Belinda.

Mi experiencia como docente del subcampo historia de la educación y educación histórica me permitió constatar la manera en que un sujeto como Rodolfo que no fue formado como historiador profesional pudo apropiarse en un año de intenso trabajo académico de la lógica de la disciplina.

Las tareas de investigación que incluyeron la redacción de una tesis de licenciatura corrieron paralelas con un rico trabajo de campo en el cual se exploraron archivos, se identificaron fuentes, se desarrolló un marco historiográfico pertinente y se analizaron fuentes primarias y secundarias.

El acceso a los archivos históricos de las escuelas normales fue un elemento clave para el acercamiento de Rodolfo a su objeto de estudio.

Sin duda alguna la calidad de los aprendizajes y la producción de las evidencias del mismo es superior a las que se generan a partir de los modelos más convencionales que se ponen en juego en las clases de historia en las que no existe una innovación fundada en la disciplina, sus herramientas conceptuales y sus procedimientos específicos.

Los esfuerzos realizados fueron arduos y sin pausa pero los resultados están a la vista. Esta texto es sólo una muestra de ello.

Conclusiones

A partir de las experiencias de aprendizaje histórico que han vivido los autores de esta texto, podemos afirmar que es necesario que el pedagogo haga investigación histórica con uso de fuentes primarias. El esfuerzo que se hace actualmente para el resguardo, conservación y difusión de los acervos en los Archivos Históricos del país, permite conocer más sobre los discursos, las imágenes, las memoras, las políticas educativas, las publicaciones periódicas, y otras evidencias del pasado de la historia de la educación en México. Los documentos parecen estar en espera de ser escuchados por los educadores, estudiantes e historiadores. Estos acervos constituyen piezas clave para la reconstrucción de la historia educativa mexicana.

Por último es necesario crear comunidades académicas que tengan el mismo interés por investigar, aquí hemos revisado los esfuerzos que hizo la DGESPE junto con ADABI, el Archivo General de la Nación y también la colaboración que hizo el Archivo Histórico de la UNAM por el rescate de los archivos de las escuelas normales, el hecho de fortalecer más estos círculos o redes académicas podría despertar el interés del público en general, recalco, y no únicamente beneficiar a un sector, que en este caso serían los investigadores, creo que el conocimiento debe de ser para todos y todas, y se podría enseñar las normas y cuidados que la comunidad debe de tener para con los archivos históricos, es más capacitarlos en este sentido para que resguarden los propios y que estos al paso del tiempo se conviertan en la fuentes primarias del futuro

Referencias

Arteaga B. Los archivos históricos de las escuelas normales: un parteaguas para la historia de la formación de los maestros mexicanos, en: Aguirre E (2016). *Historia e historiografía de la educación en méxico. Hacia un balance, (2002-2011), vol. I*, México: ANUIES/COMIE.

Arteaga y Camargo. *Los archivos históricos de las escuelas normales y la historiografía ignota de la formación de docentes en México.* México: DGESPE.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1761.pdf Consultado: 24 de marzo de 2017

Arteaga y Camargo. *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. México: DGESPE.

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf Consultado: 24 de marzo de 2017.

Cámara de Diputados (2016), *Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF),* México: Poder Legislativo.

Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma: estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926- 1984*. México: UAZ/UPN

LEE, P. (2005). *Putting Principles into Practice: Understanding History*. USA: The National Academies Press.

SCHULMAN, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83. España: consultado en Internet: www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf

SEIXAS, P. (1999). Beyond “content” and “pedagogy”: in search of a way to talk about history education. *Journal of curriculum studies*.

WINEBURG, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.

Recuperación de Memoria Histórica de Cartagena de Indias: Sitios, Personajes y Calles

José Armando DÍAZ LONDOÑO
Jorge Leonardo CASTILLO LOAIZA
Leonardo José MIRA PERTUZ
// Servicio Nacional de Aprendizaje, Centro de Comercio y Servicios, Regional Bolívar

José Armando Díaz Londoño. Colombiano. Administrador de empresas, Especialista en Turismo Sostenible, Magister en Dirección y Consultoría Turística, Cargo Instructor. Línea de investigación: Turismo Sostenible. jdiazl@sena.edu.co

Jorge Leonardo Castillo Loaiza. Colombiano. Economista de la Universidad de Cartagena y magíster en Economía Aplicada de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Actualmente es líder del Sistema de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación (SENNOVA), Colombia. Exbecario del Programa Jóvenes-Investigadores Innovadores "Virginia- Gutiérrez de Pineda" (Colciencias), Colombia. Su línea de investigación actual es capital humano, innovación y mercado laboral. Entre sus últimas publicaciones destacan; en

coautoría: “Incidencias de las muertes y la oferta laboral en la generación de capital humano en el departamento de Bolívar”, Revista de Economía del Caribe, núm. 12, Universidad del Norte, Barranquilla, pp. 74-105 (2013). “Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud”, Revista Economía, Sociedad y Territorio, vol. XVI num. 52, 2016, pp. 651-673. jlcastillo@sena.edu.co

Leonardo José Mira Pertuz. Tecnólogo en análisis desarrollo de sistemas de información, SENA Centro de Comercio y Servicios, Regional Bolívar, Desarrollador WEB de Java script, Diplomado en Gestión de la Innovación con la Universidad Politécnica de Valencia. Línea de Investigación: Turismo Sostenible. lmira01@hotmail.es

Resumen // El proyecto investigativo es una recopilación de la historia de la ciudad de Cartagena de Indias con base a los personajes, sitios y calles del centro amurallado, que tuvieron incidencia en la ciudad. Resaltando todos los personajes que hicieron parte importante de los eventos históricos desde los años 1500 hasta la actualidad, destacando a la influencia de los aborígenes, españoles, militares, religiosos, entre otros, además de la historia de los sitios y calles del centro histórico que hace parte de la arquitectura del centro de la ciudad. Es así como para darle un impulso tecnológico se usaron varias herramientas un Blog de consulta y un aplicativo móvil con geolocalización, que funcionara para cualquier tipo de usuario sea académico o turístico, promoviendo la historia de la ciudad.
Palabras claves // Aplicativo Móvil, Geolocalización, Historia

Introducción

Los acontecimientos históricos no suelen suceder por si solos, siempre son las personas que permiten ese hecho, sin embargo siempre serán los sucesos que narren la historia sin brindar mayor importancia a quienes lo hicieron, por ejemplo en el texto "Argos Americano. Papel político, económico y literario de Cartagena de Indias (Septiembre de 1810- Marzo de 1812)", que muestra las distintas discusiones que se dieron en torno a temas como nación, gobierno e independencia durante una época turbulenta cuando España había sido invadida por los ejércitos de Napoleón. (Penagos, 2015, p.97).

Cartagena de Indias tiene un amplio pasado histórico cultural, está construida por muchos personajes emblemáticos en su historia, que contribuyeron al fomento de las raíces de un pueblo y posteriormente a una nación. Es considerada desde 1959 patrimonio nacional de Colombia y declarada en 1984 patrimonio cultural de la humanidad por la UNESCO[1]. En ese sentido, la ciudad turística cuenta con una diversidad de sitios y calles en el centro históricos que hacen parte de la arquitectura de esta, en las que posee sus propias históricas en su nombramiento. Por lo que es un deber de la comunidad de preservar esa identidad cultural que se ha venido deteriorando al pasar del tiempo, ya que son pocas las personas los que conocen ese pasado histórico cultural.

En la actualidad son pocos los documentos que se refieren al tipo de vida que llevaba los personajes de la historia de Cartagena de Indias, por ende sin importar cuál fuera el origen de este, simplemente de conocer el dialecto, gastronomía, entorno, entre otros, permite la recopilación de datos importantes, lo cual se logra una mejor interpretación de la historia de la ciudad. Pero cabe destacar que esta información se encuentra dispersa, limitada o se desconoce, lo que nos hace cuestionar si se le da mayor importancia al hecho histórico que a los personajes que hicieron parte de ella.

En cuanto a las aplicaciones móviles ha tenido un crecimiento extextol en los últimos años, esta se puede medir por la alta demanda en el consumo de dispositivos móviles, según la empresa DITRENDIA en su "Informe Mobile en España y en el mundo 2016" manifiesta lo siguiente que "A finales de 2015 la penetración de dispositivos móviles en el mundo ascendió al 97%".

[1] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Por lo que tiene una incidencia directa en el diseño de aplicativos para dispositivos móviles, ya que en ese mismo año "En el mundo, el uso de aplicaciones (apps) ya supone el 54% del tiempo gastado en el mundo digital" (DITRENDIA, 2016). Adicionalmente estas tecnologías han traído cambios y tendencias donde la información ya se encuentra a la mano mientras tenga conexión a internet y desde cualquier parte del mundo. La CEPAL[2], en su trabajo "La nueva revolución digital de la internet del consumo a la internet de la producción" referencia que américa latina ha tenido un alto consumo de internet entre el 2010 al 2013 se clasifico como la tercera región más grande en el mundo con conexiones a internet mediante teléfonos inteligentes, con una tasa de crecimiento del 77%. A nivel mundial se alcanzó casi un 30% de total de enlace al internet, es decir que tuvo unas 200 millones de conexiones aproximadamente en el 2014. (CEPAL, 2016).

En Colombia, en los últimos años ha tenido avances importantes en las tecnologías de la información y comunicación, abarcando una gran gama de dispositivos (Tablet, Celulares, Portátiles, entre otros dispositivos), de acuerdo al Ministerio de Tecnología de la Información y Comunicación MinTIC, en el 2014 había 43.348 personas con celulares y 13.763 con tabletas, portátiles o computadores de escritorios, para el 2015 las cifras crecieron a 43.943 con celulares y 14.101 con tabletas, portátiles o computadores de escritorios, esto permite determinar que cada vez hay más personas que pueden acceder a un dispositivo móvil, sin embargo surge la pregunta: ¿si toda esa cantidad de dispositivos pueden tener acceso a internet?, en ese mismo periodo 2014 – 2015 hubo 43.943 personas con conexión a internet, es decir si se realiza una comparación de las cifras de las personas que tienen celulares y el nivel de conexión se encontraran que es hipótesis valida que todos los usuarios tienen conexión.

El proyecto investigativo se centra en recuperar la memoria histórica de Cartagena de Indias, con la recopilación de material historiográficos de los personajes, sitios y calles del centro histórico, y en diseñar un aplicativo móvil con geolocalización que permita a la población instruirse en la historia y la cultura de la ciudad, también permitirá al usuario guiarse mediante el aplicativo dentro del centro histórico de la ciudad para localizar los sitios y las calles.

[2] Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Planteamiento del Problema.

Cartagena de Indias es unas de las ciudades turísticas de mayor importancia del país y una de las principales en la cuenca del Caribe (Ávila, 2011). Ello se debe a múltiples factores, principalmente a su ubicación estratégica, a su condición de ciudad portuaria e histórica, a su riqueza patrimonial, a los diversos reconocimientos que ha recibido (Patrimonio Histórico y Cultural de la Humanidad, 1984; sede alterna del gobierno nacional) y finalmente a la situación de transformarse en una localidad turística que alberga eventos de distinta naturaleza, todos ellos de gran impacto mediático (Ávila, 2011). Por ejemplo, desde 1934 es sede del Concurso Nacional de Belleza; en 1950 del Festival Internacional de Cine de Cartagena (FICCI) y, en las últimas décadas en consonancia con el desarrollo de la oferta de turismo cultural de los siguientes eventos: Festival Internacional de Música Clásica, Festival Internacional de Literatura High Festival, Ultramar Festival Cartagena, entre otros.

La ciudad también es el escenario de cumbres de mandatarios (Cumbre de los No Alineados; Cumbre de las Américas, entre otros.), congresos (Congreso Internacional de la Lengua Española), justas deportivas (Juegos Centroamericanos y del Caribe; Gran Premio de Cartagena de Indias); rodaje de películas y producciones de televisión; matrimonios de ricos y famosos. Conforme a lo anterior el perfil turístico de la ciudad tiene sustento en una serie de discursos, producidos por instituciones y agentes privados (tour - operadores, agencias de viajes, hoteles) que explotan a su conveniencia los atractivos reales e imaginarios de la ciudad. Los folletos, las guías turísticas, los catálogos, las páginas web, entre otros materiales de promoción turísticas son herramientas para la promulgación de representaciones de la ciudad, la cual infunde en la contribución económica y comercial. (Ávila, 2011).

La arquitectónica colonial y republicana conduce a una etapa en que Cartagena de Indias era uno de los principales puertos de la Corona Española y lugar de arribo para piratas y corsarios. Esta arquitectura es en la actualidad una especie de documento que permite a turistas y visitantes un conocimiento o aproximación a un pasado distante. En resumen, toda la red arquitectónica de los barrios Centro y San Diego se convierten en lugares retóricos, "todo ese espacio construido evoca las virtudes de esa fase histórica" colonial y republicana. (Delgado, 2010).

Las construcciones arquitectónicas históricas son de gran relevancia tanto para el sector turístico como para las entidades que promueven la conservación del legado patrimonial con el propósito de mantener y reconstruir un pasado que identifica a la humanidad, que marca la cultura e identidad de una ciudad. Para Santamaría (2005),

> …el patrimonio arquitectónico de una región son aquellas edificaciones que forman parte importante del patrimonio artístico, que entraña una concepción entre las construcciones y el entorno histórico, el cual es merecedor de atención especial por parte de las instituciones encargadas de la conservación y restauración del patrimonio cultural gracias al valor histórico-artístico otorgado."

La presente investigación nace del hecho de que siendo Cartagena de Indias, una ciudad declarada por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad, existe muy poca información de los inmuebles y hechos históricos que se suscitaron al interior de los mismos (Barros, 2011) y si bien son estos los que recuerdan el pasado, fueron estas personas quienes hicieron la historia y es por ellos que se fundamenta la investigación para realizar una representación pictográfica, ya que no hay fuentes en donde los turistas y ciudadanos en general puedan consultar estos hechos históricos y recorrer cada uno de estos (Cunin, 2006).

Por otra parte existen muchos aplicativos móviles mejor conocido como APP, la cual están diseñadas para diferentes campos, funciones o dispositivos, en la actualidad hay diversos APP en el área de la historia, cultura y turismo, sin embargo estas se enfocan a la parte comercial o promocional de los sitios, cabe resaltar que la promoción de los sitios es un resumen de la historia con la finalidad de incitar al usuario a visitar dicho lugar o con fines lucrativos. Por ello son muchas las apps que se crean a partir de esos enfoques tienden a ser aplicativos que son pagos o si son gratuitos limitan su utilidad, para que el usuario lo compre.

En el mercado se puede encontrar APP de historia como "Tesoro Oculto", es una geo aplicación de España que identifica cualquier sitio de interés histórico cuando paseamos por una zona y hay un lugar de interés histórico- patrimonial a menos de 200 metros, la aplicación nos enviará una notificación con la información y curiosidades sobre ese lugar, también en Catalunya, España

se encuentra un Sistema de Información Geográfica (GIS), la cual se encuentra al alcance de toda la ciudadanía de Catalunya esta consiste en un repositorio de datos turísticos georreferenciados de la Administración, "Tourist eye" es un aplicativo de geolocalización que sirve para organizar viajes y entre otras funciones, constituye unas de las más populares entre los viajeros, ya que contiene información de los sitios turísticos, como también sirve como red social entre ellos. En américa latina, existen varios aplicativos móviles de los que encontramos "Perú travel", "Latinoamérica Salvaje", entre otros, las cuales estos aplicativos tienen funciones específicas de su país o áreas de interés turístico, por ejemplo: museos, parques nacionales, entre otros.

En Colombia, tiene aplicaciones para el área de turismo donde promueven tanto el país y las ciudades, hacen referencias básicas de los sitios turísticos como también de la parte comercial de la ciudad como son: Restaurantes, Alojamientos, Eventos, entre otros. "Colombia Travel", "Welcome to Colombia", "Buceo Colombia" y "Meetings Colombia", son algunos de los APP más frecuentes, pero también hay casos más específicos en las ciudades como "Vive Bogotá", "Turismo Boyacá", "Turismo de Córdoba", entre otros.

Cartagena de Indias siendo una ciudad turística cuenta con apps para el comercio y el turismo (alojamiento, restaurantes, entre otros), sin embargo no cuenta con un aplicativo propio que permita conocer la historia de la ciudad, por ejemplo sus calles, sitios y personajes históricos. Posiblemente les brinde información sobre ello, pero constituye un resumen o solamente una mínima información con muchos avisos publicitarios.

La investigación surge del desconocimiento total o parcial de la historia de la ciudad, como sitios, personajes y calles más importantes que hicieron aportes a Cartagena de Indias causando una pérdida de la identidad histórico cultural, asimismo no existe un geo aplicativo móvil[3] que permita al usuario conocer completamente la información histórica de la ciudad.

Justificación

La incursión de Cartagena de Indias en el grupo de ciudades patrimoniales supuso un impulso a la actividad turística, orientado a la mirada de turistas

[3] Geo aplicativo móvil: Se refiere a aplicativos móviles con geolocalización.

y visitantes, pero también de los empresarios de esta industria, permitiendo invertir en los principales atractivos del patrimonio material e inmaterial de la ciudad.

> Cartagena de Indias está formada por aproximadamente dos mil construcciones civiles, militares y religiosas en pie, más de 4.5 kilómetros lineales de murallas, con cerca de 50.000 metros cuadrados de plataforma o área transitable y cerca de 15 hectáreas de espacios perimetrales a las murallas, que hacen parte de los bienes culturales inmuebles, y un sinnúmero de bienes muebles que reposan en distintas colecciones privadas y museos en Cartagena". (IPCC 2003).

Es importante destacar que para finales de siglo XX en países europeos como Francia, se genera un gran interés por los centros antiguos en función de su origen o pasado histórico, de sus valores estéticos, ambientales y sociales, aportando al turismo cultural un encanto y atractivo hacia vivir una experiencia y viaje por la historia de una ciudad. Es decir, el patrimonio histórico se convierte en el producto por excelencia del turismo cultural, acentuando, exhibiendo y difundiendo los restos del pasado. Por esta razón, para la OMT (Organización Mundial del Turismo) el turismo cultural es "la posibilidad que las personas tienen de adentrarse en la historia natural, el patrimonio humano y cultural", (Pastor Alfonso, 2003).

La era moderna ha sido la puerta para la vinculación del turismo cultural en la dinámica de la industria, en el que se tiene como objeto el descubrimiento de sitios y monumentos que enmarcaron la historia de una región; tanto es así que algunas administraciones públicas ven en el uso del patrimonio un recurso para el desarrollo económico, un nuevo fundamento recreativo para renovar el gusto por la cultura y valorizar simbólicamente aquellos elementos que forman la identidad cultural de un territorio.

De ahí que, el turismo cultural difunda el patrimonio a través de un conjunto de estrategias que se utilizan para hacer de este un elemento más comprensible y que pueda ser conocido por un número mayor de personas, donde la arquitectura histórica aparece como un elemento primordial que infunde cierta magia ligada a la historia, reconstruyendo unas formas culturales de una sociedad. (Tugores & Planas, 2006).

A fin de cuentas, el patrimonio reconocido hacia una ciudad o región le da valor para su venta en la industria turística, puesto que alimenta las políticas de conservación y la exposición de bienes. De allí que también sea concebido en términos de

> …conjunto de bienes muebles e inmuebles con valor histórico excepcional por sus cualidades estéticas, por su singularidad, por el valor material con el que han sido trabajados, por su antigüedad, unicidad en el tiempo, por su vinculación con personas destacadas o con grupos señalados de nuestra historia" (Tugores & Planas, 2006).

La ciudad histórica es una de las creaciones más brillantes de la cultura, es un conjunto donde se relacionan variables múltiples: arquitectónicas, culturales, medioambientales, turísticas, entre otras, cuya imbricación les dota de un especial atractivo. El turismo ofrece oportunidades de nuevas experiencias en conjunto a las ciudades históricas, como la recuperación y reutilización de un patrimonio arquitectónico y urbanístico que, en unos pocos casos, se encuentra claramente infrautilizado. El turismo ayuda a poner en valor el patrimonio cultural, ofrece oportunidades nuevas para la recuperación, reutilización y conservación del patrimonio, aporta recursos para mejorar el paisaje urbano y también genera oportunidades para mejorar la trama y las infraestructuras urbanas.

El patrimonio histórico, el turismo cultural y el complejo arquitectónico de los centros históricos como la Casa del Marqués del Premio Real, el Palacio de la Inquisición, entre otros son realidades vigentes y legitimadas en Cartagena. Gracias a su condición de Patrimonio de la Humanidad, se vuelve importante realizar el análisis historiográfico completo de los personajes, calles y sitios de la arquitectura de la ciudad, recreando acontecimientos del pasado y actualizando la valoración de la arquitectura colonial y republicana que existe. Asimismo la aplicación de la tecnología influenciara en el proceso como un valor agregado para instruir e informar sobre la recopilación historiográfica de los personajes, sitios y calles del centro histórico, contribuyendo a tener una mejor experiencia de la ciudad.

Objetivo

Realizar un estudio historiográfico de los personajes, sitios y calles que hicieron parte de la historia de Cartagena de Indias y diseñar un aplicativo móvil con geolocalización que permita al usuario conocer de manera completa la historia del centro histórico de la ciudad.

Metodología

El proyecto se trabajará en el marco de la investigación aplicada, ya que estará orientada en brindar una solución tecnológica a la problemática planteada anteriormente. El enfoque de la investigación será mixto, la cual se dividirá en varias actividades que permitirá el progreso de la investigación

Recolección de datos:

El proceso de recolección de datos contiene cuatro (4) diferentes etapas entre las cuales se encontraran 1. Identificar cuáles fueron sus principales hechos y determinar la historiografía de los personajes de Cartagena de Indias, 2. Caracterizar las calles del centro histórico de Cartagena de Indias, 3. Referenciar los sitios turísticos de la ciudad, y 4. Determinar la veracidad de la información recolectada.

- Identificar los principales hechos históricos, y cuáles fueron sus principales actores en la historiografía de Cartagena de Indias, la ciudad tiene una riqueza histórico cultural amplia, ya que pasaron por varios hechos y periodos de la historia, con diferentes personajes que hicieron actos importantes, por lo cual hay que determinar los hechos que marcaron un cambio significativo e identificar a los autores de estos.
- Caracterizar las calles del centro histórico de Cartagena de Indias, constituye en realizar un compendio de todas las calles ubicadas en el centro histórico con su nombre y su historia.

- Referenciar los sitios turísticos de la ciudad, se compone de todos los sitios históricos.
- Finalmente se ratificó la veracidad de la información recolectada, la cual permitirá detectar los vacíos historiográficos existentes con base en los conocimientos que se tiene de ella y el contexto que se desenvuelven los personajes, sitios y calles del centro histórico.

Edición de la información:

En esta actividad evaluara y revisará la información recolectada por el historiador destacando la relevancia de la reseña histórica, el corrector de estilo estará encargado de editar los datos, la cual estará en la capacidad de detectar las fallas ortográficas en el texto y darle el contexto adecuado, además se le hará la adicción al geo aplicativo móvil por el desarrollador.

Diseño y asignación a un BLOG como página WEB

Con la finalidad de ingresar a la era digital se creara un BLOG para el proyecto, este es un sitio WEB dinámico de carácter personal que contiene publicaciones de la biografía de los personajes históricos, con ello se obtendrán unos beneficios, que constituyen en almacenar y compartir la información; y genera un intercambio de opiniones entre los lectores, también lograra tener acceso de este sitio desde cualquier parte del mundo mientras tenga conexión a internet, abriendo una ventana de oportunidad para que las personas extranjeras conozcan sobre la historia de la ciudad.

Metodología Mobile – D

Es una metodología desarrollada para aplicativos móviles esta surgió en el desarrollo del proyecto finlandés ICAROS en el 2004 – 2005, este método es el conglomerado de técnicas, la cual está compuesta de diferentes fases: Exploración, Inicialización, Fase de producto, Fase de estabilización y la Fase de prueba, cabe destacar que esta diseñada para un grupo pequeño de desarrolladores. Se seleccionó esta metodología porque contribuye a facilitar el proceso de documentar el aplicativo móvil.

Exploración: Es el proceso inicial del método en que se debe diseñar el plan, las características, y los conceptos básicos que se aplicaran en todo el proyecto, esta se divide en tres (3) etapas: Establecimiento de actores, definición del avance y el establecimiento de proyectos.

Establecimiento de actores: Seria cualquier usuario que quiera descargar el aplicativo.

Definición del alcance: el desarrollo de proyecto durara 6 meses, el objetivo es crear una geo aplicación móvil para la ciudad de Cartagena de Indias donde se ilustren los sitios, personajes y calles del centro histórico de la ciudad.

Planeación Inicial del proyecto.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES																									
ITEM	ACTIVIDADES	REVISIÓN Y ESTADO DEL ARTE								PROPUESTA				DESARROLLO											
		MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	Redacción del estado del arte	■	■	■	■	■	■	■	■																
2	Concretar objetivos de la aplicación			■																					
3	Definir los casos de uso de la aplicación					■																			
4	Definir la arquitectura de la aplicación						■																		
5	Elaboración de diagrama UML (Casos de uso)							■																	
6	Elaboración de diagrama UML (Clases)								■																
7	Redactar la propuesta del proyecto									■															
8	Capacitación del lenguaje de programación Android			■	■	■	■	■	■	■	■	■													
9	Construcción de la aplicación												■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
10	Presentación primer avance																■								
11	Presentación segundo avance																				■				
12	Presentación avance final																								■

Conjunto de Requisitos Iniciales. El proyecto tiene un alcance limitado al centro histórico de la ciudad de Cartagena de Indias, el propósito del APP es servir de guía e instruir al usuario sobre la historia de la ciudad con base a los personajes, sitios y calles del centro histórico, funcionalidad es de un aplicativo móvil de geo posicionamiento con información de la historia de Cartagena de Indias.

Establecimiento de proyectos. Requerimientos técnicos, seis (6) computadores personales. Requerimientos humanos, dos (2) desarrolladores de software, un (1) historiador, un (1) Master en economía, un (1) administrador de empresa con especialización en turismo sostenible, un (1) tecnólogo en gestión de redes de datos.

Planificación Inicial. Diseñar un aplicativo móvil con geolocalización de los sitios turísticos, calles del centro histórico y referenciar a los personajes que hicieron aportes a la ciudad de Cartagena de Indias.

Fase de producto:

Análisis de requerimientos: Visualización del mapa del centro histórico de Cartagena de Indias, Trazar rutas más cortas de un sitio histórico a otro, Enlistar los sitios históricos, Búsqueda de sitios (Ubicar y dar información sobre las calles).

Fase de Prueba. Modo prueba de versión no funcional con el cliente, luego la prueba versión parcial beta con algunos usuarios.

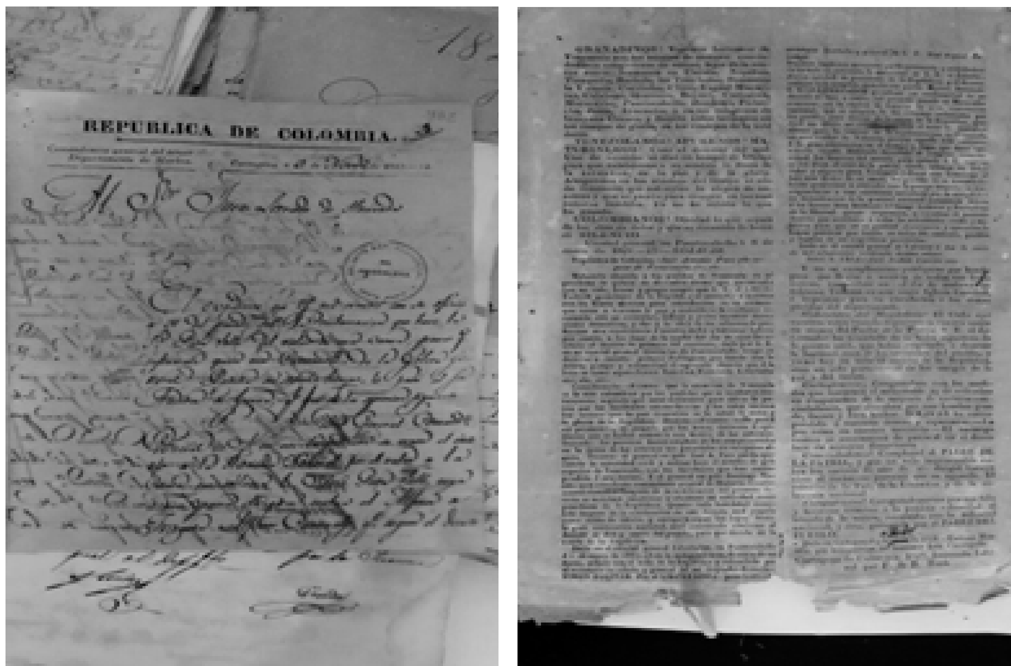
Resultados

Recolección de datos:

Para el desarrollo de esta actividad se tuvieron en cuenta diferentes hechos históricos de la ciudad, desde los años 1500 haciendo un reconocimiento a los ancestros aborígenes que habitaron las costas de la ciudad, los múltiples ataques de los corsarios, los diferentes gobernantes y gobiernos que lograron cambios significativos, entre otros permitiendo abarcar una gama de personajes transcendente en los hechos históricos de la ciudad Cartagenera.

Para ello se tuvo dos (2) procedimientos los cuales fueron 1. Entrevistas no estructuradas y 2. La observación directa desde una fuente primaria. Teniendo en cuenta la experiencia como investigador de la temática y se realizaron entrevistas no estructuradas a guías de turismo, historiadores, docentes en el área, expertos en el tema, entre otros, asimismo se usaron diferentes fuentes bibliográficas y bases de datos para la identificar y complementar la información. Posteriormente se pudo realizar una observación directa con fuentes de información primaria, es decir se pudo hacer un análisis con los documentos originales en el Archivos Históricos Nacionales en Bogotá, Colombia (Ver. Figura 1) y el Archivo General de Indias en Sevilla España. Con ello permitieron dar veracidad a la información como también encontrar vacíos en el conocimiento de la historia de la ciudad. Se identificaron doscientos (200) personajes a lo largo de la historia de Cartagena de Indias, que tuvieron hechos importantes con la ciudad.

Figura 1.
Evidencia fotográfica de documentos originales de los Archivos Históricos Nacionales en Bogotá, Colombia.


REPUBLICA DE COLOMBIA.

Asimismo se realizó un compendio de las calles del centro históricos, las cuales se logró determinar su historia y su nombre original. Resaltando algunos puntos importantes de Cartagena de Indias, como lo son las rutas principales que enmarcan a la ciudad.

La parte arquitectónica de los sitios históricos constituye otros de los puntos principales de la historia de esta ciudad, sin embargo existen sitios más relevantes que otros, en este trabajo se llevara la descripción de los todos los sitios históricos.

Diseño del libro

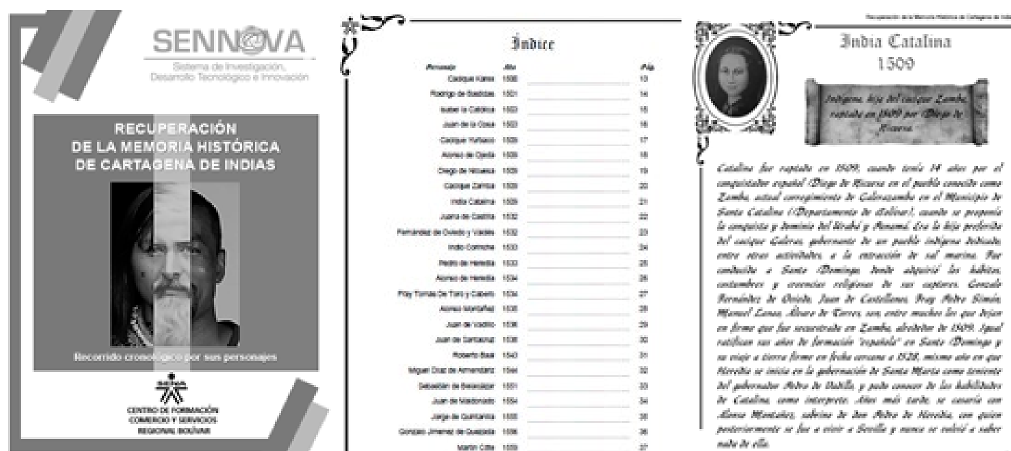
"Recuperación de la Memoria Histórica de Cartagena de Indias. Recorrido Cronológico por sus Personajes."

El Libro contiene la referencia de los doscientos (200) personajes históricos de Cartagena de Indias, las cuales se puede encontrar la historiografía de ellos, por ejemplo: la India Catalina, San Pedro Clavel, entre otros, que fueron símbolos importantes de la historia de la ciudad.

El diseño de este tendrá una portada, la hoja de presentación, un prefacio, los agradecimientos, Índice, los personajes y las referencias bibliográficas, el índice estará por orden cronológico y las páginas de los personajes contendrán el nombre del personaje y un resumen en la parte superior y en la parte superior izquierda una imagen del personajes (si lo hay), ya que hay personajes emblemáticos que hicieron parte de la historia de la ciudad, sin embargo no hubo registro fotográfico de ellas. En la parte central de la hoja estará la bibliografía completa del personaje. (Ver. Figura 2)

Figura 2.

Portada, Índice y Personaje "India Catalina", del libro "*Recuperación de la Memoria Histórica de Cartagena de Indias. Recorrido Cronológico por sus Personajes*."



Diseño y asignación a un BLOG como Sitio WEB

Las ciudades que tienen ese componente turístico, histórico y cultural cada vez están innovando con ayuda de herramientas tecnológicas para mejorar la calidad del servicio y brindar una experiencia única hacia los usuarios,

como también facilitar el acceso a la información de esos sitios, con base a lo anterior el proyecto diseño su propio Blog como complemento del libro: "Recuperación de la Memoria Histórica de Cartagena de Indias. Recorrido Cronológico por sus Personajes" y también con la finalidad de almacenar y compartir la información recolectada a la comunidad, permitiendo una didáctica y cobertura más amplia.

El Blog[4] se diseñó en Wordpress.com, este estará alojado bajo ese subdominio[5], ya que es unos de los sitios WEB[6] *más usados para publicaciones de contenido temáticos específicos, también nos permite tener accesibilidad desde cualquier dispositivo móvil inteligente con conexión a la red, por ser un Blog el lector tendrá participación de opiniones personales sobre la temática en cuestión sobre los personajes históricos.*

Este Blog almacenara los doscientos (200) personajes históricos que tuvieron gran importancia en la ciudad de Cartagena de Indias, también contara con un espacio de discusión entre los autores y lectores como su contacto, permitiendo un acercamiento dinámico hacia el usuario. Esta página WEB es de carácter informativo y de consulta, por lo cual no se contara con privatización de la información recolectada.

Wordpress ofrece dos (2) tipos de vistas para el usuario por la navegador web desde un computador (Ver. Figura 3) y otra por el navegador web de los dispositivos móviles inteligentes (Ver. Figura 4), la cual trabaja con base en un concepto de responsive web design, es decir diseño web adaptable esta filosofía de diseño y desarrollo tiene un objetivo de ajustar el entorno de vista de la página WEB al dispositivo que se utiliza para su visualización.

[4] Blog: Es una página web, generalmente de carácter personal, con una estructura cronológica que se actualiza regularmente y que se suele dedicar a tratar un tema concreto.

[5] Subdominio: es un subgrupo o sub clasificación del nombre de dominio el cual es definido con fines administrativos u organizativos, que podría considerarse como un dominio de segundo nivel.

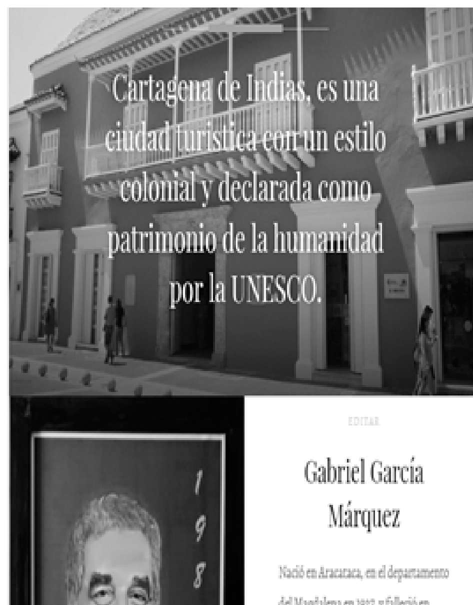
[6] Sitios WEB: es un conjunto de archivos electrónicos y páginas web referentes a un tema en particular, que incluye una página inicial de bienvenida, generalmente denominada home page, con un nombre de dominio y dirección en Internet específicos.

Figura 3.
Vista del usuario desde un computador



Figura 4.
Vista del Usuario desde un dispositivo móvil inteligente.





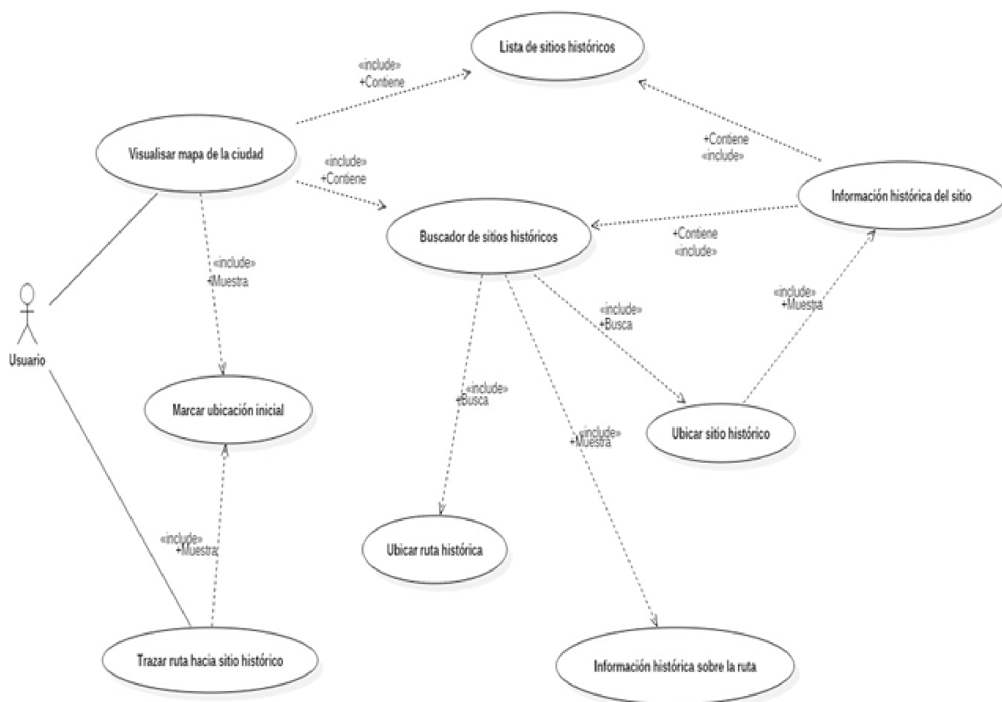
Diseño del Aplicativo Móvil con Geolocalización.

Diagrama de Casos Usos

El usuario será el único actor del aplicativo móvil porque es de acceso abierto, es decir no es necesario de cifrado y tampoco un sistema de control de acceso, para lo cual solo es el único requerimiento es descargar la aplicación y usarla.

Este usuario tendrá opciones en el aplicativo de visualizar mapa de la ciudad, trazar ruta hacia sitio histórico, búsqueda del lugar turístico, visualizar la información de los sitios y calles, tendrá la opción de "ver más", la cual integrara los personajes que hicieron participe en el sitio (ver Figura 5).

Figura 5.
Diagrama de Caso de Uso.



Aplicativo Móvil con Geolocalización en Versión No funcional

En esta versión no funcional, seleccionamos el monumento de la India Catalina como prototipo para realizar todas pruebas del aplicativo, satisfaciendo la necesidad del cliente, en la que se solucionó las fallas del aplicativo y la generación de nuevas ideas con las que se podría trabajar para mejorar la interacción entre APP y usuario, haciendo más dinámico, asimismo dentro de este se creara los cuadros de diálogos donde se alojaran toda la información concerniente del sitio (Ver. Figura 6).

Esto apoyando al fácil acceso a la información de los datos historiográfico recolectado anteriormente.

Figura 6:
Pantallazos del aplicativo móvil con geolocalización
en versión no funcional.





Aplicativo Móvil con Geolocalización en Versión Beta

En esta versión Beta (Ver. Figura 7), se corrigió algunos fallos del sistema, además se agregaron más sitios históricos, en las cuales contiene los información historiográficas, además de los personajes históricos que hicieron participe de ella (Ver. Figura 8), esto contribuirá como un elemento de geolocalización de los sitios, además de instruir a los usuarios sobre la historia de Cartagena de Indias. La versión Beta, esta soportado con funciones Offline que permita al usuario estar en el sistema aunque no tenga acceso a la red. Además permita trazar rutas de destino entre un sitio a otro, calculando la ruta más corta, asimismo como informara al visitante la ubicación actual y en la calle que se encuentra y su historia si así lo deseara el usuario.

Figura 7.
Versión Beta del aplicativo móvil con geolocalización



Figura 8.
Cuadro de dialogo del aplicativo móvil sobre el Monumento de la India Catalina.



Conclusión

Con la recolección de la información sobre los personajes, sitios y calles del centro histórico de Cartagena de indias, se pudo encontrar que existe una falta de información dentro de esta, por lo que el compendio de este trabajo historiográfico es fundamental para comprender la historia de la ciudad, además que en el proceso de la investigación se pudo denotar que existen aplicativos móviles que contribuyen al turismo comercial y parte de

la información histórica cultural, sin embargo no había un aplicativo móvil especializado en la historia de Cartagena de Indias.

Para compartir ese conocimiento obtenido se diseñaron diferentes productos como contribución a la comunidad academica y del usuario común, las cuales fueron: Libro titulado "Recuperación de la Memoria Histórica de Cartagena de Indias. Recorrido Cronológico por sus Personajes.", Sitio WEB: https://personajeshistoricosblog.wordpress.com/, y Aplicativo Móvil con geolocalización.

Referencias

Ávila, F. (2011). La memoria histórica de Cartagena en el discurso turístico. *Visitas al Patio*. Vol. 1 – No. 2. Universidad de Cartagena.

Barros, S. M (2011). *Cartagena y su denominación como Patrimonio en 1985*. Tesis de grado. Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia.

CEPAL., C. E. (2016). *La nueva revolución digital: de la internet del consumo a la internet de la producción*. Ciudad de Mexico: Naciones Unidas.

Choza Armenta, J. (2007). Identidad cultural e identidad humana. *Berceo*, *153*, 65–79.

Cunin, E. (2006). "Escápate a un mundo… fuera de este mundo": Turismo: globalización y alteridad. Los cruceros por el Caribe en Cartagena de Indias (Colombia). En: *Boletín de antropología*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

De Dios, J. R., & Poggio, J. P. (2015). *Tiempos americanos: Historia urbana y protagonistas*. Anales del IAA, 42(2), 9-14.

Delgado, M. (2010). El espacio público como crisis del significado. *En Ciudad mentirosa.*

Fraude y miseria del "modelo Barcelona". Madrid, España.

DITRENDIA, D. M. (2016). *Informe Mobile en España y en el mundo 2016*. ESPAÑA: DITRENDIA.

Escobedo-Romero, R. (2015). *Líderes en la historia, líderes en la empresa. Aprendiendo de*

personajes históricos [RECENSIONES].

González, A. G. C. (2015). *Museología: información-flujos-conexiones*. El museo en el siglo XXI.

El museo desde nuestra óptica actual. Ciência da Informação, 42(3).

IPCC (2003). Acuerdo 001 de Febrero 4 de 2003. *Acuerdo de Creación del IPCC*, en: http://www.cartagena.gov.co/

ITU. (1865). Unión Internacional de Telecomunicaciones, "Informe sobre Medición

de la Sociedad de la Información 2015. Resumen Ejecutivo"

Martínez, M., Enciso, R., & González, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños en las relaciones interpersonales. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, *5*(6), 67–80.

Mascort – Albea E. J., Ruiz J., Mundial, P. (2015). Sevilla, Patrimonio Mundial :, 152–168.

Moreno Vera, J. R., Vera Muñoz, M. I., Soriano López, C., Seva Cañizares, F., Quiñonero

Fernández, F., & Olmo Ibáñez, M. D. (2015). La enseñanza de la Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Pastor, M. J. (2003). El patrimonio como opción turística. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000200006.

Penagos Carreño, J. (2015). Argos Americano: uncertainty and independence. Signo y Pensamiento, 34(66), 96-112.

Preciado Camargo, D. M. (2015). Hacia una nueva comprensión de la historiografía colombiana: Breve historia intelectual de Enrique Otero D´ Costa (1883-1964).

Santamaría, B. (2005). Una aproximación al patrimonio cultural. En: La memoria construida. Patrimonio cultural y modernidad. Valencia: Tirant lo Blanch.

Sifuentes, A. M., Aideé, B., Tarelo, G., Fernando, J., & Saldaña, E. (2017). Culcyt / / Software Prototipo de herramienta de desarrollo multiplataforma para dispositivos móviles Introducción, (57).

Tugores, F. & Planas R. (2006). Patrimonio cultural: Marco conceptual. Gijón: Tica. UNESCO. (1972). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de United Nations Educational,

Scientific and Cultural Organization: http://whc.unesco.org/en/list/285

Valencia, U. P. De. (2015). *Análisis de la aplicación de la tecnología móvil en las empresas*.

Vique, R. R. (n.d.). *Métodos para el desarrollo de aplicaciones móviles.*

Elaboración de examen genérico como formación del pensamiento histórico

Raymundo PÉREZ ROMERO
// Universidad del Altiplano (UDA) e Instituto Independencia

Raymundo Pérez Romero. Es licenciado en Historia con maestría en Gestión Educativa Estratégica, ha sido profesor por más de 16 años en grados de primaria a universidad en donde ha criticado la enseñanza de la Historia y propone diversos mecanismos pedagógicos para que el alumno comprenda y analice lo aprendido y sea partícipe de la construcción de su aprendizaje con un pensamiento formal sobre el acontecer diario y de lo dejado por el pasado, esto ha sido el principal motor que lo impulsa a estar siempre aprendiendo lo que es la enseñanza de esta ciencia social y humanística. rayperez-romero@hotmail.com; rayperezromero@gmail.com

Resumen // Para evaluar aprendizajes de la asignatura de Historia se propone la elaboración de un examen genérico como formación del pensamiento histórico para una mejor enseñanza de lo que ha sido el devenir de la humanidad, debemos partir de lo que queremos los docentes como recuperación del aprendizaje esperado, memorización de fechas, personajes, hechos y lugares o desarrollo cognitivo de habilidades y destrezas intelectuales que lleven al alumno a ser protagonista de su conciencia histórica-temporal de saberse parte del contexto y cómo es que aún persiste en nuestro presente con consecuencias vivas, para ello el examen será el instrumento que nos lleve a valorar lo que queremos conseguir como la contextualización, valoración del pasado-presente, comprensión de causas-consecuencias y sobre todo exponer su conclusión en torno a temas desde una visión integral de saberes aprendidos en un periodo de tiempo.

Es a través del instrumento de evaluación como podemos reflexionar del avance que queremos obtener del procesamiento de información tenido por los alumnos de la temática y el manejo de habilidades históricas para apropiarse del vocabulario, terminología y palabras clave que lo lleve a develar su realidad y problemática que enfrenta en su entorno.

Palabras Clave // Examen, evaluación, habilidades, Pensamiento histórico

I.- Panorama general

Para conformar un pensamiento histórico es necesario vivirlo, en su construcción deberán pasar diversas fases como: escucharlo, escribirlo, pensarlo, asimilarlo y actuarlo para que se marque en el ser-hacer del alumno y sea parte de su pensar y actuar cotidiano ya que de otra forma no existirá coherencia entre decir-hacer por lo que debemos llevarlo por la senda del pensamiento asertivo, de construir sus conclusiones, hacerse responsable de sus palabras y sobre todo de sus conjeturas ya sean orales o escritas deben tener un sustento de cual ser comprometidos en sus desenlaces, a partir de ello tendremos que ir gradualmente mostrando el valor de la congruencia.

Sabedores que la ciencia histórica es la maestra de la vida, ese es nuestro punto de acción, si queremos formarlo en esa sintonía debemos comenzar desde el diseño de nuestras sesiones, su enseñanza y evaluación sólo así se formará un sentido de relación y análisis de su entorno social, también es vital el cómo nos comportemos dentro y fuera del grupo ya que de ello depende que aprendan con el ejemplo vivo de la importancia en que el pasado forma el presente de secuencia y consecuencia. Si pretendemos potenciarlo debemos ser congruentes con la enseñanza en el respeto hacia ellos en el entorno ecológico, social, cultural y laboral ya que no debemos perder de vista que nuestro trabajo está centrado en formar ciudadanos con valores.

La intención educativa actual debe comprender que la enseñanza tradicional está ya fuera de nuestros planes, planificaciones y aulas, en no ser memorística, dictada y estática, para pasar a la enseñanza activa en donde tenga inclusión el pensamiento profundo con la interpretación histórica de la realidad a partir de las estructuras conceptuales y conseguir que el alumno dé por sí mismo forma e inteligibilidad a la historia y sea protagonista de su aprendizaje. El peldaño es alto pero si se quiere transformar el entorno inmediato debemos enfocarnos en la apropiación de habilidades cognitivas específicas de nuestra ciencia.

La asimilación del pensamiento formal comenzará con la crítica propositiva de lo que se vive en casa, lo que se aprende en la escuela y lo que la sociedad expresa en todo su conjunto idiosincrático así el alumno se formará una actitud propositiva, de cambio en sus bases quinestésicas. Toda esa educación en aula le ayudará a comprender su actuar y el de los suyos con un

sentido de crecimiento, evolución y progreso, así se habrá hecho un vuelco del saber social que irá de lo memorístico a lo pragmático. Las clases partirán con la alineación de actividades para que se relacionen con su diario vivir, donde aplique las categorías históricas que aprende en el aula y deduzca que tienen vigencia fuera de ella.

Con la nueva percepción de la realidad el alumno debe evaluarla tal y como es, sacará las versiones de hechos existentes desde perspectivas varias y lo lleve más allá de la historia oficial, que lo introduzca a buscar otras ópticas y saque por sí mismo conclusiones que cuestionen a personajes, toma de decisiones y encuentre puntos de referencia que señalen los actuares morales y éticos, mismos que le servirán para visualizar el compromiso de responder por sus propios actos y ser convenientes con lo dejado atrás en el pasado como evidencia social.

Para la construcción del instrumento de evaluación que es el examen como parte de la formación del pensamiento histórico, se proyecta salir de la clase meramente oral, que sea dinámica en exponer realidades a través de imágenes, del pensamiento escrito, del literario, del análisis historiográfico que desprende el hecho o que ha sido parte del revisionismo actual, todo ello permitirá que se conforme un conocimiento concreto y determine, acorde a su inteligibilidad, una mejor asertividad en su actuar escolar. En el proceso todo es importante, nada debe descartarse en una enseñanza holística en el que se integrarán cada uno de los componentes de enseñanza-aprendizaje de acción en clase, tareas en casa, socialización de actividades familiares, su retroalimentación y evaluación, cada elemento nos llevará al fin predeterminado, el éxito.

La narrativa será importante para causar en el alumnado la curiosidad por saber más de lo expuesto, motivaremos su inquietud por no dejar las cosas a medias sino profundizar hasta las últimas consecuencias y así introducir experiencias de vida de los sujetos históricos, será necesario develar poco a poco las tramas con sus causas inmediatas, explicarle la evolución de conceptos con un lenguaje gradual en torno a los glosarios de palabras en sus definiciones, contextos y evolución misma de la lengua como conformación del imaginario social.

Debemos inducirlo a que haga uso de la imaginación histórica[1] que dé por sí mismo con analogías de hechos, personajes y decisiones entre actores para que compare información de lo que ellos mismos concluyeron además de crear empatía por la construcción de saberes y sean piezas dinámicas de la maquinaria de abstracciones en la sociedad de la que son miembros activos. Ahí el examen deberá incidir en ser parte esencial de esa condicionante de trabajo escolar con aplicación en su entorno inmediato.

Al acompañarlos en el desarrollo de habilidades haremos que vayan de lo simple a lo complejo al darle las bases de los elementos del conocimiento y manejo de categorías históricas como: temporalidad, espacialidad, causalidad, cambio, continuidad, ruptura, intuición histórica, imaginación creativa y finalmente comprensión que le hará fraternizar con ideales, protagonismos y consecuencias de la vida de personajes y hechos, ello estará incluido en la asignatura, las sesiones de clases y en el diseño del examen.

II.- Las clases, motor del pensamiento histórico

En cada sesión acapararemos la atención del alumno sobre la representación de la historia con preguntas sobre sucesos referentes a los actores y sus hechos en donde respondan: ¿Qué, cuándo, por qué, dónde, para qué, quién? sobre causas y efectos que perduran hasta hoy, así la clase averiguará cómo es que se dio ese hecho histórico, deducirá su importancia y cuestionará a los participantes. El paso siguiente será la presentación de lo que el libro de texto señala, luego contrastará con otra versión que nosotros expongamos y soportará sus respuestas para encauzar la actividad integradora que motive a la reflexión y en consecuencia, verter su conclusión.

Las actividades diseñadas serán proveedoras de preguntas para el examen, eliminarán la incertidumbre sobre esta evaluación y se centrarán en la secuencia del trabajo, además que originarán reflexiones y aportarán pensamientos de validez aplicados en el manejo de las categorías históricas[2]

[1] “El hombre no sólo puede reproducir las imágenes que guarda en la memoria sino que también es capaz de combinarlas y de producir otras nuevas basándose en aquellas”. L. Vygotsky.

[2] La explicación temporal de ***los*** *Annales* concentra su visión sobre articuladores temporales elementales (diacronía y simultaneidad) y secundarios (duración: corta, mediana y larga) apoy-

que serán desarrolladas con actividades didácticas de la Ciencia Humana, así cumpliremos con la evaluación que puede ser continua o personalizada mediante rúbrica, si es el caso, debe cuidarse que no esté peleada con lo que perseguimos, dará pauta para que sus resultados lo lleven a la deliberación de respuestas de estimulación sobre su inclinación ideológica y se justifique en los resultados. Si el alumno elucubra sus pensamientos como trascendentes respecto a lo que va a aprender en posteriores clases, ese *in crescendo* deberá constituirse en el *modus operandi*.

Otros recursos didácticos que fomentarán el pensamiento histórico son los: escritos, gráficas y visuales como cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, entre otros recursos llevarán al alumno a sintetizar información, a discriminar datos primarios de secundarios, manejar técnicas de estudio efectivas y determinarán una apropiación de herramientas, destrezas y habilidades históricas, en cada caso la información esperada deberá ser personalizada para evitar contaminar con un sentido de generalidad y caer en la memorístico.

III.- Evaluación, otro momento del pensamiento histórico

Si la finalidad de nuestro plan de trabajo es el pensamiento histórico (Santisteban Fernández, 2010) debemos mantener congruencia en la evaluación de los procesos de diálogo cotidianos como participación en clase, dedicación al aprendizaje significativo y obtención de un avance, con ello aseguramos una calificación subjetiva que será completada con la objetiva basada en la aplicación de bitácoras, rúbricas, listas de cotejo que darán una suma numérica que visualice su progreso, y consolide sus saberes para afrontar el examen donde visualizar los resultados.

El examen diseñado con este enfoque contendrá diferentes apartados con la finalidad de que cada pregunta tenga una respuesta abierta al discurso oral, de síntesis, deducción, inducción e inferencia. En conjunto será el punto de encuentro de los aprendizajes esperados, del dominio de temas

ará al alumno en contraponer sucesos a través del tiempo. La propuesta de *tiempo histórico* de la escuela conceptual alemana comprende que detrás de las palabras hay entramados sociales que significan percepciones de la realidad que motivará a la reflexión y no a memorización.

abordados mediante la práctica pedagógica que señala la Educación Básica (SEP, 2012) haciendo uso de herramientas didácticas docentes. Superaremos así la evaluación tradicional que pondera la evaluación: diagnóstica (inicial), formativa y sumativa donde se define todo por un número final centrado sólo en el examen.

No debemos perder de vista, menos en el mismo examen, que la atracción por la historia está en manejar la oralidad, la escritura y recreación de hechos imaginarios, deberemos permear su gusto en su aprendizaje, hacer una aplicación de la: interacción sensible (percepción), racional (analítica), práctica (recreación) y funcional (comunicativa y patrimonialista) con ello el alumno estará activo en clase, determinará sus propios parámetros de avance, evaluación y crecimiento.

El instrumento motivará al alumno a ver nuestra asignatura como el conjunto homogéneo de temas específicos que contribuirán al crecimiento de su vocablo, utilizar la terminología histórica, comprender el tiempo analizado y sobre todo clasificar las características más destacadas del periodo evitando en todo momento datos inconexos, aleatorios, complejos e intrascendentes para el individuo que lo confundan o hagan tediosa su interacción.

Evitemos caer en la evaluación a raja tabla de carácter memorístico, aunque así sea el método seleccionado de la educación tradicional que ponderan las autoridades y organismos internacionales quienes enfatizan el trabajar con el enfoque en competencias pero se mide al alumno-docente con pruebas estandarizadas que someten cada ciclo escolar en medir avances, inteligencia y memorización como: Enlace[3], Planea, PISA, examen de admisión a la secundaria o bachillerato y el concurso de la Olimpiada de Historia.

[3] La aplicación del examen ENLACE 2010 incluyó preguntas de Historia I e Historia II (2o y 3o de secundaria). Para Plá (2011) la prueba tenía contenidos correspondientes de la enseñanza tradicional entre los que se encuentran el énfasis a acontecimientos políticos y militares, el marcado eurocentrismo y nacionalismo exacerbado, además de memorismo y enciclopedismo; lo que también se hace presente al incluir el análisis del tiempo y espacio histórico a través de líneas del tiempo de tipo cronológico que abarcaban periodos muy cortos de tiempo, así como el análisis de mapas enfocados en la medición de la capacidad de localización por parte de los estudiantes.

IV.- Los exámenes, centro del proyecto

Cuando escuchamos la palabra examen vienen a la mente sinónimos de: prueba, discriminación, calificación, medida y expurgación, nada agradables pero necesarios para determinar con exactitud el estado de avance o retroceso y la toma de medidas para remediar. Si de ello socioculturalmente estamos sujetos por qué no dar un sesgo menos angustiante e irnos por la introducción de conductas más efectivas y afectivas, ahí es donde el examen deberá ser el mecanismo de crecimiento, que ayude en sí mismo a reflejar una realidad inteligible antes que ser castigo o regulación de lo que se hizo o dejó de hacer en un bloque, así este momento deberá ser afrontado con mayor certidumbre que sea el reflejo de lo verdaderamente asimilado.

En los tiempos de evaluación es aconsejable realizar un pre-examen que contenga preguntas de los temas vistos en clase, que el alumno construya esa respuesta viendo sus apuntes o acudiendo al libro de texto y vea que es del mismo temario de donde se ha obtenido la pregunta y que su formulación lleva una secuencia, que se espera de él en su respuesta y tenga un antecedente de la información que se espera domine.

Para que sea promotor del pensamiento histórico deberá diseñarse con un enfoque crítico y analítico, que conlleve a dar confianza y elimine el miedo o angustia de esperar información contraria a su saber y en todo caso devenga en frustración. Tratará el lado humano no de fórmulas o datos exactos, más bien construya un sentido de identidad, pertenencia y reflexión del pasado, verá como una inclusión de saberes prácticos.

Si partimos de una diversidad de recursos que hagan ver nuestro examen confiable y no rechazarlo tan sólo lo tengan en su poder, deberá retarlos a cumplir sus expectativas de salir bien airosos de la prueba donde también es válido aprender de él. La asignación de preguntas y cuestionamientos los llevará a concientizarse que cada examen será una fuente de crecimiento donde abrevarán sus saberes y completarán un ciclo de información que será base para futuras temáticas y que de no comprenderlo los llevará a no asimilar otros posteriores sucesos.

Al tener un campo de visión amplia hacia dónde queremos llevarlo con sus posibilidades lo motivaremos a comprender en el examen mismo ese *in side* que no conseguimos en clase y que en este periodo de acoplamiento de

información haga la conexión esperada, los datos que tenía aislados los concatenará y llegará a aprender sucesos que parecían inconexos, que estaban fuera de contexto y a partir de su prueba los comprendió y llevó a plantear nuevas alternativas de solución a problemas señalados que no había aún visualizado o aterrizado.

La aplicación respetará tiempos señalados sin posponerlo, cambiarlo de lugar o dejar de contestarlo completamente para que sea formativo, éste valorará respuestas que expresen su pensar y deberá evaluarse en referencia a puntajes sin exponerlo con extremos opuestos de regulación que deberemos dejar atrás, así que si somos congruentes debemos ir más allá, sin excluir la respuesta completa o parcial estará considerada en porcentajes o números que pueden ser de mayor a menor o número decimal por bloque y acorde a su respuesta podrá valorarse en resta, sin desacreditar por completo su contestación porque si no lo hacemos, así sólo evidenciamos un autoritarismo, cierre de pensamiento e incomprensión.

En su calificación no debemos caer en asignación de resultados morales (bien o mal), comúnmente representados a través de tacha o paloma, para ello se plantea la postura aditiva con uso de decimales y comentarios sobre las preguntas, alejándonos del maniqueísmo estaremos en otra postura de dar otra visión de valorar sus esfuerzos y con ello demos el mensaje de que entre más esforzado sea y pueda dar rienda suelta a la información amplia crecen más sus expectativas.

A la hora de retroalimentar es trascendente completar una batería de dudas que no se contestaron y el análisis específico de temas que salieron bajos para comentarlo en clase. Se puede realizar un cuestionamiento personal en torno a las respuestas para actuar con la congruencia predicada, que de no hacerlo, daremos una cara de sólo cumplir con examen-requisito no de evaluación-crecimiento. Así el alumno será cuestionado sobre ¿Qué quiso decir? ¿En qué sentido respondió? ¿Por qué consideró tales argumentos? y mediante esas preguntas verá que no se desacredita ningún pensamiento, que todos son importantes por lo que sustentará sus respuestas a través de fundamentos para no basarse en justificaciones, con lo que valorará la ciencia como crecimiento a partir de la autocrítica y dar importancia a la lógica del sujeto.

El resultado porcentual y final se socializará individualmente, recordar que es parte de la formación ciudadana y toma en cuenta el accionar de un alumno como persona no como número de lista o quien ocupa un asiento, con ello la calificación será parte del proceso que acumule todos los rasgos evaluados para hacer comentarios sobre cada uno y sepa con certeza el sentido en que aprovechó su estancia, ello tendrá que ser asimilado como parte de la enseñanza histórica.

V.- La propuesta de examen como parte del pensamiento histórico

Al desglosar un programa de estudios será la guía que nos dará la pauta para que diseñemos nuestras sesiones y redunde todo en el examen asignado en el tiempo asignado, debemos recurrir a lo hecho en clase, al proceso de apropiación del conocimiento desde la primera clase usando el método pedagógico de formación (constructivismo, competencias, desarrollista, sociocultural, cognitivo, humanista, etc.) con miras hacia la evaluación para que vea el instrumento de apoyo y aprendizaje profundo. Al introducir los niveles de desempeño en la construcción de saberes[4] que se vean inmersos en su diseño será al dividirlo en bloques para que cada uno contenga una batería de cinco preguntas con temas específicos, así evitaremos que divaguen, se confundan y se pierdan con la información, otra característica es que debe partir de la visión general a lo específico, así en esa diversidad de preguntas comenzará por preguntas "fáciles" y de ahí a lo complejo[5], en cada fase concretará saberes y definirá la catalogación de información como potenciadora de otras respuestas.

[4] Utilizar de base el esquema práctico definido por Laura Frade (2009) referente a seis niveles de habilidades del pensamiento, divididos en dos grupos: las cinco habilidades micrológicas y las catorce macrológicas.

[5] Es recomendable jerarquizar el orden de las preguntas en el cuerpo del examen de menor a mayor grado de dificultad con el objetivo de no agobiar al alumnado sino medir su aprendizaje y profundidad.

No debemos olvidar que buscamos una comprensión más profunda, o sea, una empatía con la historia[6] en donde se vea reflejado en su quehacer diario visto en las noticias, internet y televisión como conformación de la historia viva, ello no debemos hacerlo a un lado en el examen para que sea reflexivo y lo lleve a criticar y proponer respuestas basadas en su imaginación histórica, claro, apegadas a la realidad. Lo que deja la calificación como aprendizaje más allá del examen, le habremos enseñado a utilizar su saber-ser, saber-saber y saber-hacer para enfrentar cualquier problema cotidiano como enseñanza significativa.

La propuesta tiene varios momentos de aplicación de principio a fin (ver anexo 3) que sigan una estructura coherente y en la última fase se hace uso de la técnica didáctica que permitirá calificar las actitudes (participación) en clase, además del esfuerzo y la dedicación extra-clase (tareas), así como el concentrado del conocimiento (examen) para que aumenten entre todas ellas su dominio cognoscitivo, psicomotor (realización de diálogos históricos, dibujo de mapas geográficos, historietas) y afectivo (respeto con sus compañeros, interacción grupal, tolerancia a las participaciones) y finalmente la retroalimentación que permita tomar decisión concreta con objetividad entre los participantes del proceso educativo horizontal (docente-alumno, alumno-alumno) y vertical (dirección-docente-padres de familia).

Cada bloque deberá contener lo que hemos buscado desde el primer día, llevarlo de la mano en la formación del pensamiento histórico por ello este momento será el culmen de la labor educativa, éste es el planteamiento que se basa en la construcción de un instrumento con diferentes bloques en donde en cada uno determinará la reflexión de saberes, la manipulación de sus habilidades funcionales y comprensión de pasado-presente, entre otras categorías históricas así que parto de preguntas de ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué?, las cuales pondrán de manifiesto un saber complejo, de síntesis de datos, relación de temas y el manejo de información específica con ejemplos concretos (Anexo I, bloque 1).

El bloque 2 contendrá preguntas de relación, en ella deberemos estar conscientes que al formular cuestionamientos debemos dar la mayor

[6] Para medir el conocimiento, en este proceso, debemos dejar atrás la retención de contenidos (datos, fechas, personajes, conceptos y definiciones) o la memorización de información sin contextualización.

información posible para que el alumno pueda retener datos importantes y mediante su lectura confronte y deduzca datos a través de las opciones en que se divida la sección, lo correcto serían cinco, así determinará con mayor precisión la información requerida y elimine los posibles distractores.

Al acudir a los reactivos de respuesta estructurada como la opción múltiple (Bloque 3) lo aconsejable sería darle tres opciones que pueden ser a, b y c[7], donde incluye un valor intrínseco que no requieren de vacilación sino de conocimientos concretos, su aplicación y buena realización del examen pueden ser basados (ver Anexo 2) en una riqueza de datación de fechas, de personajes, sucesos, cronología, líneas de tiempo, terminologías, planes, etapas, entre otras más que señalan en sí misma una riqueza para el docente y para el alumno ni se diga, existe una preferencia e inclinación por este mecanismo evaluativo memorístico. Este esquema deberá tomar en cuenta los reactivos de: relación, ordenamiento, completamiento, cuestionamiento, de identificación de una palabra en un contexto, con base en un fragmento o lectura y con gráficos.

Los cuadros de complementación (Bloque 4) lo llevarán a determinar procesos históricos, ideologías, guerras, etapas históricas de un periodo con sus diferentes aspectos relativos a la información que debe quedar del todo clara y los lleve a definir una visión de particular a general del acontecimiento que regula cronología, personajes, pensamientos y hechos principales, así dará una visión panorámica de su comprensión y uso de información trascendente y específica (Morales, 1995).

Otro tipo de cuadro (Bloque 5) que llevará al alumno a mantener un sentido de certeza de sus aprendizajes es el de descripción de itinerarios, el cual señala lugares y sucesos relativos a un lugar y la trascendencia dentro de un acontecimiento que se lleva de manera lógica en la comprensión del proceso de un hecho así como la participación de otros personajes secundarios y hasta del manejo de su destreza del análisis sacado en la lectura de la pregunta.

La enumeración de sucesos cronológicos (Bloque 6) llevará al alumno a ubicarse en temporalidad de cómo se relacionan los sucesos en su antecedente, inicio, desarrollo y consecuencias directas e indirectas lo que motivará

[7] El bloque tendrá preguntas o enunciados, una respuesta correcta y de 2 a 3 distractores. Cada pregunta debe tener entre 3 y 4 opciones de respuesta para disminuir el factor "adivinanza" por el conocimiento.

a ver los acontecimientos no aislados sino conectados en periodos de tiempo distantes, con lo que reflexionará en la importancia de saber sus factores internos y externos que se interrelacionan y dan secuencia a otro suceso posterior.

El uso de organigramas (Bloque 7) le permitirá al docente y al alumno ubicar la información que tiene abstracta para hacerla del tipo organizado y relacionado, de entender con su concreción cómo se construyen lazos de conducción de causa-efecto y periodización de sucesos que tienen relación entre personajes e ideologías por mencionar un ejemplo de ello. Con las preguntas de relación de dos términos (Bloque 8) con sus diferentes opciones motivará al alumno a comprender términos, ideas, desarrollo de la ciencia, tecnología, etapas artísticas o de pensamiento que formalizarán temporalidades y espacialidades de la cultura, importante dentro de la historia actual.

La construcción de pirámides sociales (Bloque 9), del manejo económico y segmentación de los estratos de cómo se ha diferenciado la sociedad a través del tiempo, motivará al alumno a definir esas consideraciones de discriminación, xenofobia y relación de cómo se veía a la gente desde diferentes ámbitos como el religioso, cultural, económico y político en una cierta etapa. Los mapas geográficos (Bloque 10) permitirán la ubicación espacial y llevarán de la mano a ver sus diferencias a través del tiempo, las circunstancias que las motivaron y el desarrollo de la política, los gobernantes y población en general como cambios de perspectivas en la comprensión de alteraciones de la vida en el punto más centrado.

Las preguntas de Falso y Verdadero (Bloque 11) los harán reflexionar en torno a la veracidad de los datos y que sus argumentos sean puestos en tela de juicio para valorar su duda razonable, su cuestionamiento a lo que se le propone y rompa el esquema de información lineal memorística, así a través de inducción se motivará a definir una respuesta consciente, sustentada y lo lleve a evaluar procedimientos de profundidad deductiva y no de justificación superficial.

El desarrollo a manera de ensayo de elección de un tema entre tres o cuatro (Bloque 12) donde relacione la información vista en clase con lo que vive y sabe de otras fuentes, será importante organizar y redactar un texto en forma de prosa que le dé herramientas de asimilación del entorno con lo aprendido y haga esa relación que no está del todo muerta sino que en

sus diferentes transformaciones sigue patente en su realidad, con lo que al ponerle un límite de palabras lo llevará a ser conciso, resumir o ampliar información acorde a su vocabulario, léxico y manejo de datos relacionados con cada una de las temáticas.

El presentarle preguntas que son similares a lo falso o verdadero (Bloque 13) como opción múltiple les permitirá deducir e inferir la información a través de sus conocimientos obtenidos anteriormente y relacionarlos con datos muy similares o parecidos que hagan que el alumno se detenga a valorarlas, discriminarlas y exponer su punto de vista al defender su posición al respecto.

Debemos pensar en que si les ponemos información seleccionada (Bloque 14), que se lea y conteste preguntas dadas del texto pondrá en tela de juicio su capacidad de resumir datos, en asociarlos y definir la comprensión de textos, trascendente entre las herramientas del historiador y con ello prescindibles en la labor de las ciencias sociales. Los mismo pasa con las preguntas relativas a dos sucesos, ideologías (Bloque 15), pensadores, gobernantes o posturas científicas contrastantes que son importantes definir y que deben quedar del todo claras para que el alumno lo tenga bien comprendido y así se pueda hacer un balance de lo que queda comprendido para su uso en otras temáticas de la planificación de nuestras clases.

La complementación de oraciones con palabras, personajes, fechas y hasta sucesos (Bloque 16) determinarán la congruencia de los saberes con la seriación de acontecimientos, algo que se ve en clase y el alumno se encaminará a comprenderlos con el propósito de adueñarse de cada una de las habilidades de historiar como es comprender sucesos desde todas sus perspectivas y lleve de la mano la deducción a la imaginación histórica y llenar espacios faltantes con una lógica o analogía que sea prescindible para comprender más a fondo cualquier contexto histórico.

Finalmente otra forma de evaluar de manera subjetiva pero que permitirá la construcción de un discurso de expresión oral (Bloque 17) será mediante la exposición de temas estudiados en clase mediante la ordenación de ideas, sucesos, personajes, acontecimientos y fechas, así el alumno preparará todos los temas y seleccionará uno al azar y a partir de ahí deberá sustentar su planteamiento basado en sus orígenes, desarrollo, consecuencias y conclusión personal en tiempos definidos hasta 5 minutos, posteriormente a

su exposición oral deberá sustentar 3 preguntas formuladas sobre lo que él ha dicho o sobre un guión temático preestablecido para promover el análisis, pensamiento crítico y argumentación.

El diseño del examen se basa en el manejo de información concentrando los métodos de aprendizaje (visual, auditivo y quinestésico) sin entrar en conflicto debemos pedirles una opinión crítica si se aborda un hecho con repercusiones actuales, sea postura personal o la que ha obtenido en otros sitios externos al salón, deberá tener argumentos sólidos, propiciaremos el no limitarse a la memorización y sí al manejo amplio de datos.

La evaluación es más sinónimo de valoración que de discriminación por lo que al enfocar cada examen-reto será solventado con el mejor sentido de crecimiento personal ya para aprobarlo como reprobarlo, deberá verse en el examen el elemento para destacar saberes no sus “suertes” ya que de no ser así contribuiremos en enseñar el estado de confort, de poco prepararse y aplicar la ley del mínimo esfuerzo en su vida cotidiana y no valoraremos el nivel de competencia como estímulo para la vida.

Anexo

Anexo 1

Secundaria

Examen del 1er parcial de Historia de México III Grupo. ______
Nombre del alumno:_______________________________ Fecha:____/____/______
Aciertos.____/___ Cal examen.__________ Porcentaje:___/___

Bloque 1

Instrucciones.- Desarrolla las siguientes preguntas, respóndelas y da un ejemplo de ello (3 aciertos C/ una)

¿Por qué? Ejemplo: ¿Por qué se dice que la monarquía es una forma de gobierno no democrática?

¿Cómo? Ejemplo: ¿Cómo se diferencia el Federalismo del Centralismo?

¿Dónde? Ejemplo: ¿Dónde se dio el inicio la Independencia de México y quién hizo ese levantamiento?

¿Cuándo? Ejemplo: ¿Cuándo comienza el desarrollo de la etapa de gobierno del Porfiriato y cuánto dura?

¿Qué? Ejemplo: ¿Qué características definen al lema de "Orden y Progreso"?

Bloque 2

Instrucciones.- Relaciona las siguientes constituciones acorde al periodo de su promulgación (5 aciertos)

1) Constitución liberal (1857)
2) Constitución de Cádiz (1812)
3) Las 7 Leyes (1836)
4) Constitución de Apatzingán (1814)
5) Constitución republicana (1824)

( ) Fue con el periodo de Organización de José María Morelos y Pavón
( ) Fue con el gobierno de Guadalupe Victoria
( ) Fue con representantes Novohispanos en España
( ) Fue con el gobierno centralista de Santa Anna
( ) Fue con el gobierno de Ignacio Comonfort

Bloque 3

Instrucciones.- Subraya la respuesta correcta según corresponda (Valor 5 aciertos)

Espacio donde se explotaba a los obreros
a) Campo b) Fábricas c) Minas

Clase social que realizaba trabajos duros en Inglaterra
a) Burguesía b) Proletario c) Aristocracia

Metal significativo que representó la expansión inglesa en el mundo
a) El oro b) El bronce c) El hierro (fierro)

Personaje francés que dominó casi medio planeta antes de ser vencido en Waterloo
a) George Washington b) Voltaire c) Napoléon Bonaparte

Tipo de gobierno que representaron los reyes europeos durante siglos
a) República b) Monarquía despótica c) Despotismo ilustrado

Bloque 4

Instrucciones.- Complementa el cuadro, anota movimientos, personajes y sucesos independentistas (5 aciertos)

Etapa	Personajes	Sucesos importantes
Iniciación		
	José María Morelos y Pavón	
		Llegada de personajes extranjeros a México
Consumación		

Miguel Hidalgo y Costilla, Vicente Guerrero, Organización, José Ma. Morelos y Pavón, Francisco Xavier Mina, Miguel Allende, Fray Servando Teresa de Mier, Resistencia, Josefa Ortiz de Domínguez.

Bloque 5

Instrucciones.- Describe qué sucedió en cada lugar del itinerario de Cortés durante la Conquista (5 aciertos).

Lugar	Suceso
Yucatán	1.
Tabasco	2.
Veracruz	3.
Tlaxcala	4.
Tenochtitlán	5

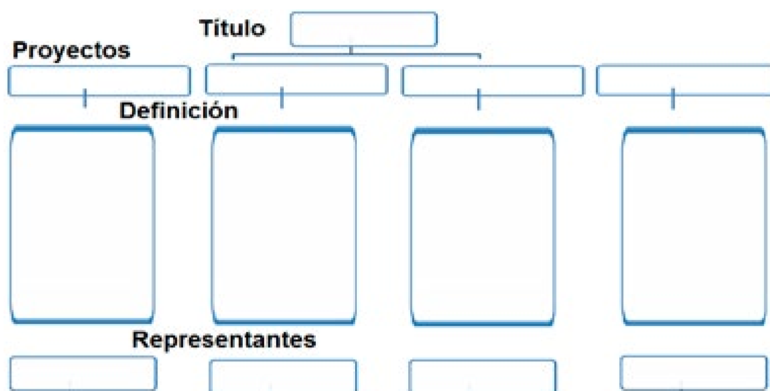
Bloque 6

Instrucciones.- Enumera del 1 al 5 la cronología de hechos de la colonia (5 aciertos)

Inicio de la independencia ______
Llegada de españoles a Mesoamérica ______
Conquista de México Tenochtitlán ______
Llegada de los frailes evangelizadores ______
Desarrollo del Neoclásico ______

Bloque 7

Instrucciones.- Desarrolla el siguiente organigrama sobre 4 proyectos de nación del siglo XIX (5 aciertos)



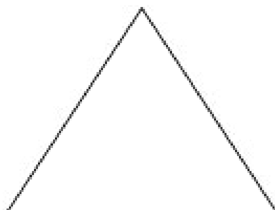
Bloque 8

Instrucciones.- Relaciona los energéticos explotados en México según su correspondencia (5 aciertos)

1. Conquista de México	( ) Petróleo
	( ) Oro
2.- Primera Revolución Industrial	( ) Hierro
	( ) Plata
3.- Segunda Revolución Industrial	( ) Electricidad
	( ) Hulla

Bloque 9

Instrucciones.- Complementa la pirámide de la división social en la Nueva España (5 aciertos)



Bloque 10

Instrucciones.- Contesta sobre el mapa lo que se te pide. (Valor 1 aciertos c/una)

1.- Marca el territorio perdido tras el gobierno de Agustín de Iturbide (1823)
2.- Marca el territorio perdido tras la independencia de Texas (1836)
3.- Marca el territorio que se perdió tras la Intervención Norteamericana (1847)
4.- Marca el territorio vendido a EUA como La Mesilla (1848)
5.- Marca el territorio actual de nuestro país (1853)



Bloque 11

Instrucciones.- Escribe en la línea una F si el enunciado es Falso o V si es Verdadero (5 aciertos)

_____ La clase social (peninsular) proveniente de España fue discriminada por los novohispanos ¿Por qué?
_____ La raza negra tenía derechos naturales por nacer en Nueva España ¿Por qué?
_____ Las castas era una clase social que provenía de su linaje puro ¿Por qué?
_____ La raza indígena estaban incluida en las castas por los peninsulares ¿Por qué?
_____ Los criollos era una clase social nacida de hijos de españoles nacidos en Nueva España ¿Por qué?

Bloque 12

Instrucciones.- Desarrolla uno de los 4 temas. Recuerda hacer uso de 150 palabras (Valor 10 aciertos)

Gastronomía	Medios de Transportes	El afrancesamiento	Los Científicos

Bloque 13

Instrucciones.- Rodea la expresión que explica la causa fundamental de la Guerra de Reforma (2 aciertos)

Los conservadores culparon a los liberales de haber permitido que EUA se apoderara de gran parte de nuestro país	Los conservadores rechazaron la Constitución federal de 1857 y propusieron elaborar otra. Los liberales la defendieron la Carta Magna	El desacuerdo entre liberales y conservadores por el excesivo endeudamiento del país con las potencias europeas

Bloque 14

Instrucciones.- Lee el texto y deduce las siguientes interrogantes (5 aciertos)

Con la consolidación del gobierno del presidente de México, Porfirio Díaz y con la puesta de personas allegadas al mandatario federal, el turno de Próspero Cahuantzi da vida al Prosperato (1885-1911), gobernante indispensable y de toda su confianza que llegó a convertirse en una condición de administración del "porfirito", quien gobernará por más de dos décadas. Los avances en materia de crecimiento industrial, agro y ganadera se vieron ampliados a lo largo y ancho de la entidad al grado de convertirse en bloques de producción muy distintivo que se van a caracterizar por su producción cerealera, pulquera, ganado de lidia y de mesta así como de fábricas de papel, textiles y otras más que se asentaron a las veredas de las vías del ferrocarril. Los avances económicos contrastaban con el desarrollo entre la sociedad que se vio beneficiada con el trabajo en haciendas e industrias, también los dueños se beneficiaron con la explotación sistemática de los empleados al grado de someterlos a cargas de trabajo extenuantes y a asumir los derechos y garantías sociales al extremo de desaparecerlas lo que llevó a conjuras contra las autoridades y la clase alta que fue quien perdió gran parte de sus propiedades.

¿De qué periodo de la historia de Tlaxcala se habla?
¿Entre qué años gobernó Cahuantzi la entidad?
¿Quiénes se beneficiaron del nuevo sistema?
¿Cómo se explotó a los obreros textiles?
¿Qué actividades económicas despegaron en ese periodo?

Bloque 15

Instrucciones.- Escribe en el paréntesis una L si el enunciado es liberal o C si es conservador (1 acierto C/una)

(   ) Defendían la libertad de comercio y participación de capital extranjero en la economía de México

( ) Pretendían restaurar la Monarquía o instaurar una república centralista
( ) Defendían los privilegios de la iglesia, el ejército y minorías acaudaladas
( ) Eran partidarios de la república federal
( ) Se manifestaban a favor de la libertad de cultos
( ) Defendían la igualdad

Bloque 16

Instrucciones.-Complementa el párrafo de acuerdo a las actividades económicas (Valor 5 aciertos)

La revolución _______________ amplió la maquinaria, la que comenzó en ______________________, Se hicieron descubrimientos en el área del __________________ y ___________________ que motivaron a la sociedad a tener mejoras en su vida cotidiana _______________________________ sin embargo también trajo consecuencias como ____________________ con la necesidad de explotar _________________ y con ello la creación de más ________________________ que fueron exportadas al mundo ______________________ y con ello tomar una forma nueva de gobierno de ___________________________.

capitalista- los textiles- herramientas- Inglaterra- contaminación- con nueva maquinaria- metales- transporte - Inglaterra - Industrial

Bloque 17

Examen ORAL de temas

Instrucciones.- Desarrollarás un tema al azar, contarás con 5 minutos y explicarás de cada tema: **inicio, desarrollo y conclusión**.

1 Independencia de Estados Unidos	2 La Revolución Industrial	3 Las Guerras Mundiales
4 La Revolución Francesa	5 Expansión del imperialismo	6 La Guerra Fría
7 Descubrimiento de América	8 Avances científicos y tecnológicos	9 La Globalización

Anexos II

Examen de opción múltiple tipo Enlace y Ceneval

Instrucciones.- Encierra en un círculo la respuesta correcta en la hoja que se te entregó según la pregunta (1 acierto C/una)

1. Son zonas culturales del México prehispánico.
   a) Mesoamérica, Oasisamérica y Aridoamérica
   b) Mesoamérica, Andinoamérica y Aridoamérica
   c) Mesoamérica y Aridoamérica
   d) Mesoamérica y Centroamérica

2. Entre las causas del colapso de la población indígena en el periodo colonial tenemos las epidemias y
   a) la violencia militar.
   b) la mala alimentación.
   c) el capitalismo.
   d) el desarraigo.

3. Elige la opción que indique el orden cronológico correcto de los hechos históricos.
   I. Instauración de las encomiendas
   II. Surgimiento de las haciendas
   III. Fundación del virreinato
   IV. Aparición del barroco

   a) I, II, III y IV
   b) I, II, IV y III
   c) I, III, II y IV
   d) I, IV, III y II

4. Señala las principales actividades del hombre en la Prehistoria.
   A) Conocieron el fuego, fabricaron herramientas de piedra, cazaron y esculpían piedras y enterraban a muertos.
   B) Conocieron el fuego, fabricaron herramientas de piedra o hueso, eran productores de textiles.
   C) Conocieron el fuego, fabricaron herramientas de piedra o hueso, fabricaban herramientas de acero.
   D) Conocieron el fuego, fabricaron herramientas de piedra o hueso, se dedicaban al comercio y a la guerra.

5. Factores que minaron a los pueblos de indios.
   a) Caída de la población indígena e invasión de sus tierras comunales
   b) Migración interna y ataques de los españoles
   c) Evangelización cristiana y abandono de las viejas creencias
   d) Cobro de impuestos y el comercio

6. De los hechos cronológicos marca la respuesta que contenga el orden correcto de los siguientes acontecimientos.
   - A) Orígenes de cultura olmeca; escritura jeroglífica; aparición de escritura en Mesopotamia; desarrollo de ciudades en valle del indo
   - B) Orígenes de cultura olmeca; escritura jeroglífica; aparición de escritura en Mesopotamia; desarrollo de ciudades en valle del indo
   - C) Escritura jeroglífica; aparición de escritura en Mesopotamia; orígenes de cultura olmeca; desarrollo de ciudades en valle del indo
   - D) Escritura jeroglífica; aparición de escritura en Mesopotamia; desarrollo de ciudades en valle del indo; orígenes de cultura olmeca

7. ¿Cuál de las siguientes opciones contiene la definición correcta de feudo?
   - A) Es el nombre con el que se designa a la tierra que el señor otorga al vasallo en el contrato de vasallaje, como parte del beneficio que le debe a éste por el cumplimiento de sus obligaciones.
   - B) Porción de tierra que el señor feudal otorgaba a sus súbditos con el fin de que los vasallos tuvieran sus propias tierras.
   - C) Era un territorio donado por el señor feudal a la comunidad como parte del protocolo de la Edad Media.
   - D) Era una prestación de territorio que tenía el vasallo como pago por haber defendido el territorio contra los invasores.

8. Mesoamérica y los Andes centrales se caracterizaban por tener similitudes importantes entre sus sociedades, señálalas.
   - A) Ciudades complejas donde existían edificaciones enormes, la mayoría de población se dedicaba a comercio y a caza.
   - B) Eran civilizaciones productoras de textiles, mayormente concentradas en la caza, en la artesanía y la agricultura.
   - C) Eran ciudades complejas, con funciones religiosas y de gobierno; fueron comerciantes, artesanos y agricultores.
   - D) Eran ciudades caracterizadas por ser guerreras, mercantiles, comerciantes y dedicaban parte del tiempo a edificarlos.

9. ¿Cuándo fue el comienzo de la Edad Moderna?
   - A) 1453, caída del Imperio Bizantino
   - B) 1492, exploraciones europeas.
   - C) 1500, orígenes de la cultura olmeca.
   - D) Siglo XVI cuando los aztecas fundaron Tenochtitlan

10. Señala qué grupos formaban las sociedades estamentales.
   - A) Políticos, clero, burguesía
   - B) Reyes, militares, clero
   - C) Nobleza, clero, campesinado y burguesía

D) Nobleza, clero y burguesía

11. A qué país se le atribuye cada una de las edificaciones que son parte de las expresiones culturales de sus épocas.

Taj Mahal / Coliseo Romano / Templo de Kukulcan/ La Gran Muralla

A) Italia, México, China, India
B) México, China, India, Italia
C) India, Italia, México, China
D) China, India, Italia, México

12. Relacione al personaje con aportación que lo caracterizó. René Descartes/Nicolás Copérnico/Galileo Galilei/Gutenberg

A) Discurso del método/ Afirmó que el sol era el centro del universo / Introdujo el telescopio en la astronomía / Creó la imprenta
B) Afirmó que el sol era el centro del universo / Introdujo el telescopio en la astronomía / Creó la imprenta /Discurso del método
C) Introdujo el telescopio en la astronomía / Creó la imprenta / Discurso del método/ Afirmó que el sol era el centro del universo
D) Creó la imprenta /Discurso del método/ Afirmó que el sol era el centro del universo / Introdujo el telescopio en la astronomía

13. ¿Cuáles fueron los personajes que componían el Tercer Estado?

A) Comerciantes, artesanos y trabajadores
B) Nobleza, banqueros e industriales
C) Artesanos, campesinos y trabajadores
D) Comerciantes, banqueros, industriales, artesanos, campesinos y trabajadores

14. Identifica las siguientes definiciones y relaciónalas con los incisos:

I. Ideología política que considera la creación de un Estado nacional como condición indispensable para realizar las aspiraciones sociales, económicas y culturales de un pueblo.
II. Práctica de dominación empleada por las naciones o pueblos poderosos para ampliar y mantener su control o influencia sobre naciones o pueblos más débiles.
III. Proceso seguido por el Estado para dotarse de las leyes magnas que han configurado históricamente su ordenamiento constitucional.

A) I nacionalismo; II imperialismo; III constitucionalismo B) II imperialismo; III constitucionalismo; I nacionalismo
C) III constitucionalismo; I nacionalismo; II imperialismo D) nacionalismo; III constitucionalismo; II imperialismo

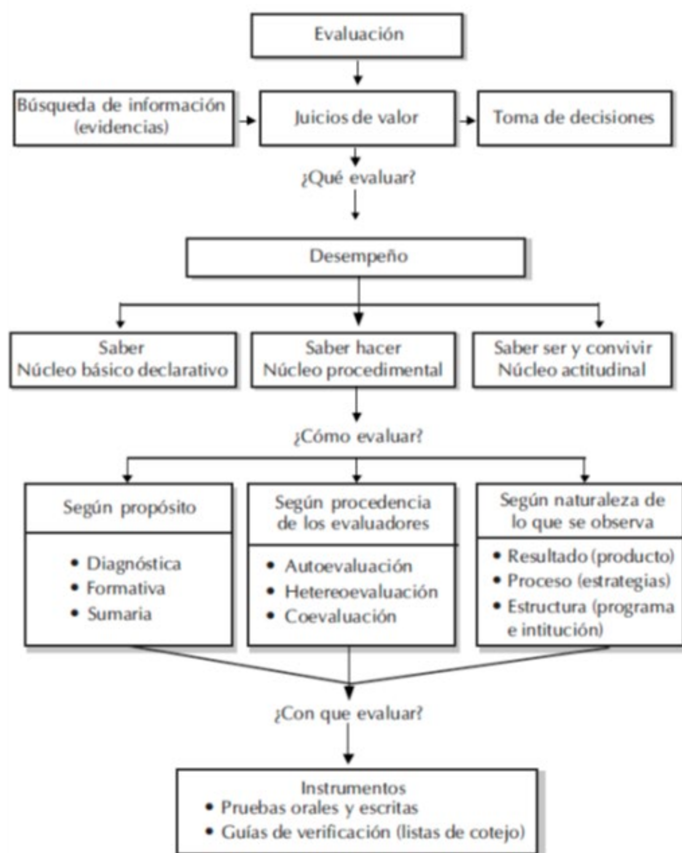
15. Observa los siguientes acontecimientos y ordénalos cronológicamente:

a. Caída del Muro de Berlín
b. Fin de la Guerra Fría
c. Desintegración de la URSS
d. Guerra del Golfo Pérsico

A) a, b, d, c
B) a, c, d, b
C) a, b, c, d
D) a, d, b, c

Anexo III

Proceso evaluativo en donde se inserta esta propuesta de formar pensamiento histórico



Fuente: Ávila Luna, Patricia (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación, Una revisión del estado del arte*, Querétaro, p.4, recuperado 10 de diciembre 2016 de: http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf

Referencias consultadas

Airasian, P. (2002), *La evaluación en el salón de clases. (1ª ed.)*, México, SEP/ McGraw-Hill (Biblioteca para la actualización del maestro).

Ávila Luna, Patricia. (2009), *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación, Una revisión del estado del arte*. (1ª ed.) Querétaro, México, recuperado 10 de diciembre 2016 de: http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf

Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de innovación educativa*, 161, Recuperado 7 de enero 2010 de: http://www.scribd.com/doc/12975546/Cesar-Coll-CCCBBAvances-y-riesgos-AIE-161

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. (1ª ed.), México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga Arceo, F. Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (1ª ed.). México: Mc Graw Hill.

Frade, L. (2009). *La evaluación por competencias. (3ª ed.)*, México, Editorial Inteligencia Educativa.

Frade, L. (2012). *Elaboración de exámenes para evaluar competencias.* (2ª ed.), México, Editorial Inteligencia Educativa.

Merchán, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de Historia*. (2ª ed.), España: Octaedro- Ediciones Universitarias de Barcelona.

Morales, P. (1995), *Tipos de pruebas: los exámenes orales y las preguntas de respuesta abierta*. (1ª ed.) Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto.

Morán Oviedo, P.— compilador. (2011). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. (2ª ed.). México, UNAM.

Santisteban Fernández, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*. (1ª ed.) Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica, Universidad de Barcelona, recuperado el 2 de noviembre de 2016 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

SEP. (2012), *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación 3, (1ª ed)*, México, Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica.

Formación docente en Historia

La Licenciatura de Historia según el Modelo Universitario Minerva del 2009 en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Fernando BÁEZ LIRA
Ana Laura MIRELES BALLINES
Patrícia Romyna BÁEZ RENTERIA
// Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego"/ Colegio de Historia, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. / Posgrado de Historia, Colegio de San Luis A.C.

Fernando Baez Lira. Maestro en Historia. Profesor Investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de investigación: Iconografía Histórica; Historia del Fenómeno Religioso en México; Historia de la Enseñanza de la Historia en México. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Publicaciones en libros, Memorias de congresos Nacionales e Internacionales. Algunas Publicaciones: "Una forma de arte para la educación histórica popular y de los trabajadores en México". En "La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas". Ibíd. "Estilos de comunicación docente y su impacto en el clima de aula". Ibíd. "Los libros de texto de Historia en la educación básica versus las famosas tablets". Telefono: 2221850772. fernando.baezlira@gmail.com

Ana Laura Mireles Ballines. Maestro en Educación Superior. Adscrita al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de investigación: Educación y Sociedad, Historia del fenómeno religioso en México. Historia de la enseñanza de la Historia en México. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Publicaciones en libros, memorias de congresos nacionales e internacionales. Algunas Publicaciones: "Una forma de arte para la educación histórica popular y de los trabajadores en México". En "La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas". araula@hotmail.com

Patricia Romyna Baez Renteria. Licenciada en Historia. Posgrado en Historia; colegio de San Luis A.C. Líneas de investigación: Educación y Sociedad, Historia del fenómeno religioso en México. Historia de la enseñanza de la Historia en México. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales. Publicaciones en libros, memorias de congresos nacionales e internacionales. Algunas Publicaciones: "Una forma de arte para la educación histórica popular y de los trabajadores en México". Los libros de texto de Historia en la educación básica versus las famosas tablets". En "La historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas". romixbaez@gmail.com

Resumen // Este trabajo parte de la investigación que venimos realizando en el área de Historia de la Educación en México en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Entre los objetivos que buscamos, están a partir de varias premisas relacionadas con el origen de este Nuevo Modelo Académico, que tiene como base el Sistema de Créditos.
Consideramos el Corpus de estudio metodológico en la información pertinente que localizamos en los documentos respectivos, así como en las aportaciones de varios docentes que accedieron a una entrevista para conformar algunos juicios de valor y se consideró el anonimato para evitar represalias de algunas autoridades; por lo tanto, en este trabajo abordamos el tema de forma descriptiva y posteriormente tratamos de realizar un análisis, pero encontramos una serie de cambios sustantivos que se daban por los cambios de Coordinadores en el Colegio de Historia. Estamos considerando realizar posteriormente un análisis comparativo del Modelo Universitario Minerva y el antiguo modelo denominado "Plan Fénix", y así complementar como fue cambio del currículo académico, como se fue la evolución en los planes de estudios del Proceso de Reforma Universitaria, en este caso del Proyecto Fénix y los proyectos de Profesiones del año 2000; Por último, realizamos una revisión metodológica de los resultados de la consulta que se realizó entre las unidades académicas por parte del Honorable Consejo Universitario en el año de 2004. Para este VII Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia, presentaremos los resultados de la información que obtuvimos de la revisión temática y de las encuestas realizadas a los diferentes actores en esta primera aproximación a un análisis del Modelo Académico-Educativo Minerva (Minerva es en honor a la diosa romana de las artes, los oficios y la sabiduría que aparece en el escudo de la BUAP y que simboliza el progreso del intelecto).
Palabras clave // Historia, Modelo, Educación, Minerva

Introducción

Origen y desarrollo y evolución del plan de estudios

La licenciatura de Historia forma parte de la Facultad de Filosofía y Letras de las cuales se integran otras licenciaturas como Literatura y Lingüística Hispánica, Antropología Social, Filosofía y Procesos Educativos.

El Plan Fénix fue puesto en marcha en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en 1994 como Plan de Desarrollo y para guiar el trabajo institucional, dentro del cual se propuso este Nuevo Modelo Académico: que tiene como base el Sistema de Créditos; con este se pretendió coadyuvar a alcanzar las metas de la excelencia académica como un compromiso social se alcanzara mayor presencia en el ámbito educativo de la educación superior.

Sin embargo, consideramos que este nuevo Plan Fénix solo era un formato que rige una forma de administrar y conducir las actividades académico-administrativas y que tiene un sustento en su utilización en una unidad básica de medición y valor curricular llamada crédito académico que fue construida desde la administración central, sin realizar una consulta amplia a la comunidad universitaria. (BUAP "Modelo Educativo Minerva" 2007: 1).

1) En el análisis curricular del Colegio de Historia el Plan Fénix nos describe que han existido seis planes de estudio.

   a. El primer plan de estudios 1965: Los Historiadores impartían clases.
   b. En 1973, inician los cambios orientados a la investigación como perfil profesional.
   c. En 1977 bajo la dirección de Joachim Benoit, es el encargado del diseño curricular sustentado en las teorías de Annales.
   d. En 1982, lo más importante es la Formación Teórica de los estudiantes.
   e. En 1992, caracterizada por la flexibilidad curricular.

En el año de 1995 se sustenta el Plan Fénix para la Universidad Autónoma de Puebla y se da la incorporación de créditos, y materias de tronco común. En la actualidad la Licenciatura de Historia se basa en el Modelo Universitario

Minerva que se implementó desde una restructuración del plan de estudios en el año 2009. El currículo académico establecía el supuesto de varios puntos de partida, de metas que deseaban lograr y los pasos que se dan las alcanzarlas; en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes...donde el profesor contribuyera al desarrollo global de los alumnos, de cara a su conjunto de asignaturas. (Zabalza, 2009, p.13)

Fundamentación y / o justificación

Encontramos en la documentación consultada que, el MUM (Modelo Universitario Minerva) se elaboró a partir del reconocimiento de las aportaciones de muchos universitarios como consecuencia de un Proceso de la Reforma Universitaria, el Proyecto Fénix y el Proyecto Profesiones 2000, así como los resultados de la consulta realizada por el Honorable Consejo Universitario en 2004. Fue en mayo de 2005 cuando se presentó una propuesta al Consejo de Docencia que abrió la discusión para la construcción y elaboración de un nuevo modelo educativo. Hallamos que se integró una Comisión Especial de este Modelo Académico, la cual unió esfuerzos con la Comisión de Evaluación y Diseño Curricular del mismo órgano colegiado. Se extendió la invitación a 100 académicos para elaborar un conjunto de 10 documentos base en calidad de borrador; fue esta la primera aproximación al Modelo Académico-Educativo Minerva (Minerva es en honor a la diosa romana de las artes, los oficios y la sabiduría que aparece en el escudo de la BUAP y que simboliza el progreso del intelecto). (BUAP, "Modelo Universitario Minerva presentación"2007, p.7-8)

La investigación que realizamos a la Licenciatura de Historia que se enmarco al Plan de Estudios Minerva y que estuvo elaborada a partir de la restructuración y análisis del plan de estudios del 2007; el cual tenía como objetivo particular, que el estudiante, y posteriormente el egresado, tuviera la habilidad de explicar e interpretar problemas sociales, hacer análisis, lecturas, síntesis, y el tener la preocupación y soluciones para la sociedad, en su pasado, presente y futuro. Aquí, la sensibilidad de los historiadores sería una misión, y el oficio de Historiar es un compromiso.

Objetivos

Este Modelo educativo Minerva dentro de la Universidad Pública, trata de enfocarse en una educación basada con un rumbo de integración social, una adaptación a los cambios económicos, progreso tecnológico y científico. Entre su justificación del modelo se presentan dos objetivos básicos que los estudiantes del modelo minerva tendrían:

a. La integración de los espacios universitarios con los espacios sociales para generar un mejor ambiente para el desarrollo humano mediante la educación y la participación ciudadana, la promoción y el compromiso social, para un desarrollo integral y la formación de un pensamiento crítico y libre para la ciudadanía; de esta manera se desarrollaría la difusión de la cultura, la convivencia en la diversidad, el crecimiento individual y comunitario, la equidad y un mayor equilibrio social en la mayoría de los sectores de la sociedad poblana que serían participes activos en la conformación de una nueva ciudadanía y una comunidad que aprende.
b. la contribución para el progreso socioeconómico equitativo y equilibrado de la región y sus comunidades, asimismo de los diversos sectores sociales en los que se desarrolla, mediante la generación y la aplicación de los conocimientos en base a distintos ejes estratégicos de desarrollo y de servicio de la comunidad universitaria a los sectores más vulnerables. (BUAP, Modelo Minerva, 2007, p.62-63) Casarini nos señala que en el diseño curricular existe una filosofía o una orientación que resume un conjunto de posibilidades filosóficas, epistemológicas, científicas, socioculturales y pedagógicas (Casarini, 2007, p.16)

Los componentes básicos del modelo Universitario Minerva se han sustentado en tres elementos básicos:

a. La Integración Social en este modelo educativo- académico se tendrá como condicionante en un elemento fundamental de formación.

b. Se tendrá una relación oportuna y eficiente con los diversos sectores sociales.
c. La gestión del modelo de integración social. (BUAP, Modelo Minerva 2007:63).

Por lo tanto, los objetivos que marca el Plan Minerva de la Licenciatura en Historia (2008) se consideraría de varias premisas:

Objetivo general

Este estará centrado en la formación de historiadores como humanistas críticos y que sean capaces de realizar labores de Investigación, Docencia y Divulgación del conocimiento histórico, esta labor, a partir del desarrollo de habilidades para generar conocimientos que les permita construir las representaciones académicas necesarias sobre su materia de estudio formal para resignificar el pasado otorgando un sentido a la memoria social.

Objetivos Específicos del estudiante

- Se indagará, problematizará y realizará investigaciones dentro del campo histórico.
- Se construirán explicaciones lógicas y fundamentadas sobre los diferentes procesos históricos.
- Se crearán conocimientos históricos para difundir los aportes de la ciencia histórica con competencias metodológicas y técnicas suficientes para elaborar proyectos de investigación histórica con una formación multidisciplinaria.
- Además, se realizarán análisis y juicios de valor sobre las distintas teorías, métodos y técnicas de trabajo creadas en la ciencia histórica, en una perspectiva universal. Se Introducirá en el análisis de la historia de la humanidad.
- Asimismo, se profundizará en los conocimientos reflexivos de la Historia de México y la Historia Universal, a través de un análisis de

valor y reflexionando en las condiciones históricas del desarrollo de nuestro país desde sus raíces más antiguas hasta la actualidad.

- Se difundirá la ciencia histórica a través del ejercicio de la docencia en los niveles de Bachillerato y Licenciatura de nuestro sistema educativo.
- También, realizará propuestas innovadoras para el ejercicio de la investigación y de la docencia en el área de Historia y de la Cultura.

Perfil de Ingreso y egreso

Parte de un modelo de formación Humanista, Estructuralista, conductista.

El Colegio de Historia, constaba de un programa de diez semestres, donde se les preparaba a los estudiantes para un egreso laboral desde el ámbito, Educativo, (Impartiendo clases de Historia, Área de Humanidades) Patrimonio Cultural, (Museos, Archivos). Investigación en Centros para Instituciones, Públicas, Privadas, Centros de Investigación con Investigadores.

El Historiador cuenta con una gran conciencia Histórica, con una gran integración Histórica, Metodológica, Pedagógica cultural que le permitirá trabajar en diferentes áreas del campo de las Humanidades.

Para el ámbito educativo los historiadores están preparados para trabajar en Instituciones Públicas y Privadas: se supone que en una idea utópica, que pueden impartir clases desde el Nivel, Básico, Nivel Secundaria para impartir Historia de México, Historia Universal, Historia Regional (Historia de Puebla), Geografía, Civismo, y Filosofía.

En los Niveles Medio Superior, pueden impartir clases desde los primeros semestres hasta el Sexto en las materias de: Introducción a las Ciencias, Sociales, Metodología de la Investigación, Ética, Historia Regional (7 Regiones de Puebla, Contraste con la Historia México), Historia, México, Historia Universal, México en el Contexto Universal, Filosofía, Literatura I (Historia). Taller de Lectura y Redacción.

Para el caso del ámbito del Patrimonio Histórico- Cultural.

Se supone que el Historiador está capacitado para trabajar en Archivos, (Paleógrafo, (Lectura, transcripción) elaboración de proyectos, cuidado y manejo de documentos antiguos. Asimismo en la preservación del Patrimonio

Histórico, (Muesos y Galerías). Puede asimismo trabajar en Centros de Investigación (Instituciones Públicas y Privadas). El Historiador trabajara con fuentes de Primera y segunda mano, y generalmente se trabajara bajo proyectos de investigación, cuya duración es variable y puede ser de entre 3, 6 o 12, meses. Y entregaría resultados cada mes. Este tipo de trabajos se consideran esporádicos debido a que se tienen tiempos, dependiendo de la Institución, Investigador, o Líneas a Investigar.

Los Historiadores egresados del Colegio de Historia se convierten en licenciados con un gran compromiso, por su sociedad, conociendo ampliamente, su pasado, comprensión por el presente y prevención del futuro. Dentro de los planes del Modelo Universitario Minerva se considera que su campo laboral implica un gran abanico de posibilidades debido a la formación académica que tienen, no solo en campo de la Historia, también en sus ciencias auxiliares; lo que les permitirá trabajar en instituciones Gubernamentales e Instituciones Privadas.

El Plan de Estudios Minerva (2009) nos presenta los siguientes atributos que en conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

Conocimientos

- Aprendizaje en el área Metodológica.
- Conocimientos de la Historia de México
- Conocimientos de Historia Universal.
- Los fundamentos de las Ciencias Naturales, Sociales y Humanas, así como de sus relaciones con la cultura.
- Conocimientos generales.
- Elaboración de contextos.

Habilidades

- Razonamiento Lógico de problemas concretos.
- Interpretación y reflexión de los problemas sociales.
- Hablar y escribir de acuerdo al contexto.

- Aprendizaje autónomo.
- Conocimientos de archivística.
- Transcribir documentos antiguos.
- Preservación de documentos antiguos.
- Conocimiento de la Historia por Teorías.
- Manejo de varias ciencias para el uso de la Historia (Economía, Política, Filosofía, Literatura, Comunicación, Antropología, Geografía.)
- Aplicación de las Tics para el uso de la Historia.
- Manejo de idiomas.
- Aprende el oficio de Historiar dependiendo de la teoría a trabajar.

Actitudes y Valores

- Sensibilización Histórica.
- Reflexión por su presente, pasado, prevención del futuro.
- Comprensión, Tolerancia.
- Empatía al dialogó.
- Resolución de problemas.
- Trabajo en equipo.
- Respeto por otras culturas, religiones, expresiones artísticas.
- Difusión por la Historia (Clío).
- El gusto por la enseñanza de la Historia.

Requisitos de Ingreso, Permanencia y Egreso

Requisitos de Ingreso:

Los estudiantes pasan por un proceso de examen de admisión.

Requisitos de Permanencia:

La Licenciatura en Historia, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se cursa de manera presencial bajo el modelo Minerva. Se cursan alrededor de 208/212 créditos en un periodo de cinco años.

El tiempo máximo en el plan de estudios es de 3 a 7.5 años; se tiene un ciclo de horas mínimas y máximas para la obtención del Título 3758/3822 y se estudia en diez semestres.

Esta licenciatura cuenta con dos niveles

Del primer semestre al sexto es el nivel básico, se cursan 14 materias cada una con 64 horas clase y valor curricular de 4 créditos. Del cuarto semestre al décimo se cursan 32 materias al igual con 64 horas clase y con valor de cuatro créditos. Se cursa una materia de prácticas profesionales y servicio social con un valor de 10 créditos.

La escuela cuenta con el sistema Tutorial en donde un profesor del Colegio de Historia se convierte en Tutor, su objetivo es el acompañamiento del estudiante en su aprovechamiento académico, avances, deficiencias de los estudiantes, recomendación para la solución de problemas, ofrece además recursos necesarios bibliográficos, asesorías, con la finalidad de obtener una mejor optimización en el estudiante durante el transcurso de la carrera.

Procedimiento de Egreso

Al concluir los estudios el estudiante de Historia se puede Titular bajo las siguientes modalidades

a. Tesis
b. Tesina.
c. Catálogo de Fuentes Históricas.
d. Aporte pedagógico.
e. Informe de Servicio Social.

Procedimiento de Ingreso

Los aspirantes para cursar la licenciatura en Historia en la facultad de Filosofía y Letras, pasan por un proceso de selección, mediante la aplicación de un examen basado en tres áreas (Habilidades Matemáticas, Español, "Redacción directa e Indirecta", Área de Conocimiento Humanidades "Historia Universal, Historia de México, Filosofía, Literatura, Cultura general, Historia del Arte, Geografía, Economía, Psicología y Comunicación"). Este examen es diseñando por la organización del Collage Board; esta diseña pruebas en estados Unidos, países de América Latina, para el caso de México se aplica en esta universidad. El examen consta de un cuadernillo con preguntas, y una hoja de respuestas, que contiene alvéolos, marcados por incisos del a) al e), donde el estudiante va rellenando con lápiz del número dos. Este examen se aplica por tiempos, con una duración de cuatro horas. Al término del examen se entrega el cuadernillo y la hoja de respuestas. Los resultados se presentan por internet a los quince días de su aplicación.

En el antiguo modelo Fénix la aplicación solo era para las áreas de Español y matemáticas el puntaje mínimo de ingreso era de 550 puntos. Para un año determinado, se ofertaron 100 lugares disponibles de los cuales 100 ingresaron, 42 de primera opción; los 58 restantes que iban a otras carreras. Actualmente bajo el Modelo Minerva, con un examen basado en tres áreas, la matrícula incremento notablemente, existen rechazados, por el puntaje no es que lo reprueben el examen para la aceptación se toma el puntaje más alto, ahora todos los estudiantes son de primera opción. La aceptación a la universidad se sustenta en el Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la admisión y permanencia, aprobado por el consejo estudiantil en sesión extraordinaria el día 7 de marzo de 2007.

Líneas de Investigación

"Basadas en el plan de Estudios 92 y el de flexibilización del Modelo 95,se tienen nuevas áreas de Estudio que constituyen la Licenciatura en Historia las cuales son: Teórico Metodológicas, Historia de México, Historia Universal, América Latina, Disciplinas asociadas a la investigación, docencia, cursos

libres, y del Tronco Común Universitario que sustituyo el área de comprensión de textos escritos. (BUAP, Gómez B, Descripción y análisis curricular 1999:12.).

Las líneas de Investigación consideradas para el Colegio de Historia son las siguientes:

Educación: Teoría, practica, enseñanza de la Historia.

Historia Cultural: Problemas sociales, actuales de México.

Historiografía: Metodología, Análisis, respecto a un hecho, histórico o personaje.

Preservación de Documentos antiguos: Rescate histórico de las fuentes, catalogación de documentos, divulgación.

Género: Estudios sobre Hombres, Mujeres, dentro de un contexto.

Los trabajos de tesis al igual que el plan Fénix se divide en cinco áreas.

a. Historia Colonial, poco investigada dentro del colegio de Historia, debido a labor metodológica, rigurosa; Es fundamental que para hacer tesis de este tipo se tienen que tener conocimientos de transcripción paleográfica; su investigación se puede tardar más de la cuenta, por los accesos a los archivos, bibliotecas. Comúnmente se Catálogos, análisis de Transcripción. Tesis con transcripción. Este tipo de Tesis, Tesina, Catálogos, en su mayoría el estudiante elabora su tesis bajo un proyecto de investigación avalado por un centro de Investigación. Se considera un área muy desperdiciada ya que Puebla capital cuenta con Archivo Municipal, Notarías, Registro Agrario, Judicial, Universitario, archivos Parroquiales por ejemplo Catedral, Bibliotecas Lafragua, Palafoxiana. A dos horas de Puebla en la ciudad de México se encuentra El Archivo General de la Nación, sin mencionar los archivos municipales del Estado.
b. Historia del México Independiente hasta la segunda república restaurada. Sus fuentes para su investigación también son archivísticas pero se puede trabajar un poco más por la bibliografía que se cuenta.
c. Historia del Porfirismo: Desde la república restaurada hasta el Porfiriato; este tipo de tesis, con investigación de campo, es común

que los estudiantes de Historia realicen su tesis de donde son originarios.

d. Historia de la Revolución Mexicana: Se abordan temas desde 1910, hasta el gobierno del presidente Cárdenas. En este tipo de Tesis, Tesinas, investigan Haciendas, Historias Familiares, Regionales, Impacto de la Revolución.
e. Historia Contemporánea: Desde 1910 hasta el presente, para este periodo hay más variedad de Temáticas a Investigar, Filosofía, Educación, Mentalidades, Familia, Historia Económica, Urbana, Ambiental, Agraria, Política, Arte. La mayoría de las fuentes son bibliográficas, casi no se trabaja el archivo, pero se recurre mucho a las fuentes Hemerográficas.

Programas sintéticos

1.- Área de Formación General Universitaria.

a. Desarrollo de habilidades del pensamiento complejo: el estudiante adquirirá: Conocimiento de las habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje, los tres niveles de pensamiento, básico, crítico, creativo, tipos de inteligencias, procesos cognitivos, resolución de problemas, identificación del contexto, toma de decisiones, elaboración de proyectos.
b. Desarrollo de las habilidades en el Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación: El estudiante aprenderá los diferentes tipos de dimensiones, procesos comunicativos, procesamiento de la información, procesos comunicativos, bases de datos, recursos tecnológicos, bibliotecas virtuales, buscadores en la web y trabajo colaborativo
c. Formación Social y Humana: El estudiante tendrá una sensibilización sobre la ética, entorno, política, estética y arte, responsabilidad ambiental, prácticas culturales, personalidad moral, toma de decisiones.

d. Inglés: I, II, III, IV: El estuante cursara cuatro cursos de inglés desde lo más básico hasta lo avanzado con la finalidad que el estudiante acredite el Tofefl.

2.- Área Teórico Metodológico

a. Teoría y Filosofía de la Historia I y II: Esta materia se encuentra en conjunción el historiador utilizara los diferentes métodos de cómo hacer historia, aplicará la filosofía como utilización del campo histórico
b. Historiografía General I y II: Distinguirá las diferentes corrientes historiográficas, empleara la utilización de contextos para la construcción historiográfica
c. Historiografía de México I y II: Distinguirá las diferentes corrientes historiográficas de México, su evolución, en las diferentes etapas, también utilizará contextos para su construcción historiográfica.

3.- Área de Historia General

a. Historia del Mundo Antiguo: interpretara las diferentes épocas de la Historia. b) Historia del Mundo Medieval: aprenderá los estudios desde la caída del imperio romano y la Edad Media.
b. Historia del Mundo Moderno: Análisis de las diferentes épocas, Renacimiento, Revolución Francesa.
c. Historia del Mundo Contemporáneo: Análisis de los acontecimientos desde 1900 hasta la presente (periodo de guerras I II GM, posguerra, sistemas económicos, Imperialismo, Expansionismo)
d. Historia General de América I y II: El estudiante conocerá analizará, la evolución del hombre, conquista, independencias de América Latina desde el periodo colonial hasta nuestra época.

4- Área de Investigación Temática

a. Investigación Temática de Teórico- Metodológica: Aplicara los conocimientos adquiridos de la materia de Historiografía General. Para

la revisión de las teorías, y las diferentes formas en la construcción de la Historia.

b. Investigación Temática de Historia General: Aplicara los conocimientos adquiridos de la materia de Historiografía General. Para la revisión de las teorías, y las diferentes formas en la construcción de la Historia, haciendo construcción historiográfica.
c. Investigación Temática de Historia de México: Aplicara los conocimientos adquiridos de la materia de Historiografía Mexicana, para la revisión de las teorías, y las diferentes formas en la construcción de la Historia, haciendo construcción historiográfica.

5- Área de Apoyo Disciplinario

a. Introducción a la Geografía Histórica: Reconocerá la importancia de la Geografía para la construcción de la Historia en diferentes contextos, cambios geográficos e impacto en el ambiente.
b. Introducción a la Iconografía: Divulgación, importancia de la descripción de símbolos, imágenes, épocas.
c. Introducción a la Diplomática: Adaptación al entorno social.
d. Introducción a la Paleografía: Lectura y transcripción de documentos antiguos, preservación.
e. Introducción a la Museografía: Aprender, reestructurar, y la preservación por el patrimonio histórico es espacios públicos y privados

6- Nivel Formativo, Integración disciplinaria y Asignaturas Integradoras.

a. Taller de Investigación y divulgación de la Historia: Este taller tiene la finalidad de que el estudiante, diseñe, preservación investigación, y divulgación histórica.
b. Taller de Sistematización de Fondos y Patrimonio Histórico: Conocimiento de los documentos, identificar el patrimonio histórico de la Ciudad de Puebla.
c. Taller de Docencia e Investigación: Al estudiante se le forma, en el ámbito educativo, y para la investigación de Educación.

7.-Práctica Profesional y Crítica

a. Servicio Social: En el servicio social el estudiante en un periodo de 6 meses, realiza un trabajo en alguna institución pública o privada, con la finalidad de que todo lo aprendido en la licenciatura lo lleve a cabo.
b. Práctica profesional: Las practicas profesiones se pueden realizar en cualquier institución, generalmente los estudiantes, las practica las realizan dando clases.

8- Área de Investigación

a. Seminario Metodológico: Conoce los requerimientos, procesos, investigación, sistematización para realizar la Tesis.
b. Seminario de Investigación Histórica I y II: Retoman los contenidos de Teoría General, o mexicana con la finalidad el estudiante tome esta materia a manera de complemento para la tesis.
c. Seminario de Tesis: El objetivo principal de esta materia es que el estudiante realice su investigación, elaboración de tesis

9- Área de Docencia

a. Didáctica de la Historia: Conoce las Teorías y uso de la Historia en varios ámbitos.
b. Metodología de la Enseñanza de la Historia: Se conocen la teoría de la educación, mediante la pedagogía en las diferentes épocas. Para el estudiante, sensibilice. Se le enseña elaborar planeaciones, diseño, contexto educativo.
c. Práctica Docente: El estudiante comienza a dar sus primeras clases.

10.- Área de Sistematización de Documentos y Patrimonio Histórico

a. Gestión de Patrimonio Histórico Cultural: Aprende la difusión cultural, convenios en instituciones y elaborar proyectos.

b. Organización y Administración de Fondos Históricos: Lleva conocimientos básicos en la administración para el uso de la Historia.

11.- Optativas Disciplinares Optativas I, II, III, IV. Las optativas I al 4 son los cursos libres que el estudiante elige a lo largo de la carrera.

Infraestructura de apoyo académico

Licenciatura en Historia bajo el Modelo Minerva.

Contexto geográfico: Juan de Palafox y Mendoza 229. Col. Centro Histórico. CP. 72000 Puebla Pue; Edificio perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras. Su fundación fue en abril de 1965. Cuenta con 8 aulas, pero como se comunica con otros colegios; El Edificio de Literatura, Edificio de Maestrías de la Facultad y Licenciatura de Procesos Educativos donde las clases se imparten en estos lugares.

El Colegio de Historia cuenta físicamente con una Coordinación Académica y Recepción; una Biblioteca; un Centro de Cómputo; una Sala de Exámenes profesionales (Aula Magna); varios Cubículos para docentes; una Sala de usos Múltiples; un Apoyo académico donde los profesores trabajan bajo academias.

Se cuenta también con Convenios de colaboración, programas de extensión y/ o vinculación con el sector productivo de bienes y servicios. Debido a que su formación es humanista, los estudiantes pueden realizar sus prácticas profesionales, servicio social en Instituciones Públicas y Privadas. Por ejemplo: El Archivo Municipal; el Archivo de Notarias; Archivo registro Agrario; Archivo Judicial; Archivo Universitario; el Registro Público de la Propiedad; en las unidades académicas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; en el Instituto Municipal de Arte y Cultura; en Museos Públicos y Privados; en las Preparatorias de la BUAP y en Preparatorias Privadas.

Tipo de Educación que corresponde a la Licenciatura

La educación Presencial bajo la modalidad de escolarizada permite al alumno que termine en tiempo y forma bajo el Modelo Minerva. Al concluir sus estudios recibe un Título de licenciado (a) en Historia, Cedula profesional.

Modalidad de la educación para la que se diseñó el currículo

- La permanencia del alumno es escolarizada.
- Integración social.
- Diferentes horarios para cursar las materias.
- Personal capacitado.
- Intercambios académicos
- Estudiantes extranjeros dentro del Colegio de Historia.
- Se cursa la Licenciatura por niveles, básico, profundización
- Enfoques teóricos que se reflejan en el plan de estudios
- Otras de acuerdo a la experiencia, iniciativa y creatividad del estudiante

Propuestas y Alternativas de Mejora

- Un Asesoramiento adecuado; Facilidad de tomar materias en varios turnos mañana, al medio día tarde; Fomentar los valores; Fomentar trabajo en equipo; Disponibilidad del profesorado; Realizar intercambios estudiantiles; Realizar más viajes de estudio; Mas Importancia en la práctica docente; La reflexión de la importancia por la enseñanza de la Historia.

Propuestas de Campo Laboral

Para el ámbito Educativo el Historiador está preparado para trabajar en las Instituciones Públicas y Privadas: Encontramos escuelas desde el Nivel, Básico- Nivel Secundaria para impartir clases de Historia de México, Historia

Universal, Historia Regional (Historia de Puebla), Geografía, Civismo, Geografía, Filosofía.

En el Nivel Medio Superior, puede impartir clases desde el primer Semestre hasta el Sexto en las materia de: Introducción a las Ciencias, Sociales, Metodología de la Investigación, Ética, Historia Regional (7 Regiones de Puebla, Contraste con la Historia México), Historia, México, Historia Universal, México en el Contexto Universal, Filosofía, Literatura I (Historia). Taller de Lectura y Redacción.

Para el caso del ámbito del Patrimonio Histórico- Cultural

El Historiador está capacitado para trabajar en Archivos como (Paleógrafo, (Lectura, transcripción) elaboración de proyectos, cuidado y manejo de documentos antiguos.

En preservación del Patrimonio Histórico, (Muesos, Galerías).

En los Centros de Investigación (Instituciones Públicas y Privadas). El Historiador trabaja con fuentes de Primera y segunda mano, generalmente se trabaja bajo proyectos, cuya duración puede ser, 3, 6 12, meses. Entregando resultados cada mes. Se consideran esporádicos debido a que se tienen tiempos, dependiendo de la Institución, Investigador, línea a Investigar.

A manera de Conclusiones y Propuestas

En la Ciudad de Puebla en la Facultad de Filosofía y Letras encontramos actualmente el área de formación continua donde hallamos que se ofrecen cursos y diplomados los fines de semana. Asimismo existe la Semana de Actualización Docente que es impartido por la Secretaría de Educación Pública; así como en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades se ofrecen cursos, seminarios, talleres y diplomados; en el Museo Amparo de dan cursos y diplomados en cuestión del Patrimonio Histórico.

También encontramos que en la Escuela Fray Alonso de Veracruz, ofrece cursos de Filosofía, Epistemología, Griego, Latín y Náhuatl; en la Casa de la Cultura se ofertan cursos de Náhuatl; en La Casa del escritor se ofertan cursos de redacción y creación literaria; y algunas Universidades privadas como la UPAEP, IBERO, UDLA, en sus departamentos de Formación continua ofrecen, cursos, diplomados, de carácter educativos y humanistas.

Hallamos otros lugares que ofrecen cursos de especialización como es el caso del Distrito Federal hoy llamado Ciudad de México como son el Claustro de Sor Juana, donde se ofrecen cursos enfocados al Patrimonio Histórico, Arte, Época Colonial además de sus Posgrados; El Instituto Cultural Helénico que oferta cursos de carácter Humanista; El Archivo General de la Nación donde existen cursos, como el de la preservación de documentos antiguos: en Juitepec Morelos se ofertan cursos de Historia Regional y Preservación del Patrimonio Histórico; La Universidad Autónoma de México ofrece cursos, diplomados, y especializaciones.

Entre los Congresos en los que participan los estudiantes están los que oferta cada Universidad, y así encontramos entre los más destacados para el estudio de la Historia:

El Congreso Regional de Estudiantes de Historia; el Congreso del Altiplano para Estudiantes de Historia; el Congreso Nacional de Estudiantes de Historia; El Congreso Internacional de Historia Regional de la Universidad Autónoma de Sinaloa; el Congreso de la Frontera Norte en Baja California Norte; y el Congreso Nacional de Archivos.

Bibliografía

Areanza, Jiménez, Castillo, Alatriste, Santos, Delgadillo, Quiroz, Díaz, Rodríguez, Tovar, Hernández, Lara (2008) Desarrollo de Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (DH-TIC), BUAP, 11p. Comunicación (DHTIC) disponible en: http://www.cs.buap.mx/~secreacademica/planes/ContenidosMum/TCU/DHTIC.pdf 7-8-13.

Analco M, Vargas Loyola (varios) (2008) programa de Formación Humana Social, BUAP. 15. P disponible en: http://www.cs.buap.mx/~secreacademica/planes/ContenidosMum/TCU/FHS.pd f 7-8-13.

BUAP (2013) Modelo educativo Minerva disponible en: http://www.minerva.buap.mx/VER_HTML/MUM_02_Modelo_Educativo_Acade mico.htm. 4-12-13

BUAP (2013) Nivel de Licenciatura, "Nuevo Ingreso y Reingreso de Licenciatura" disponible en:http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/Vicerrectoria_docencia/nivel_licenciatur a_pe. 4-11-13.

BUAP (2007) Reglamento de Procedimientos y Requisitos para la admisión y permanencia. 32 p. disponible en: http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/contraloria/reglamento_de_ingreso_y_per manencia_academico 6-12-13.

CASARINI M (2007) Teoría y diseño curricular, México, Trillas, 22 p.

FF y L (2013) Folleto de la Licenciatura en Historia, BUAP 4 p.

García B. (2009) Mapa Curricular Licenciatura en Historia. BUAP, Colegio de Historia 2 p.

Gómez B, Paleta P, Rivera A. (2008) Proyecto Actualización del Plan de Estudios en la Licenciatura en Historia en el marco del Modelo Minerva, BUAP. 62 p.

Gómez B. (2000) Descripción y análisis curricular Licenciatura en Historia plan Fénix 1995. 32 p.

Gómez B. (2009) Docere La Enseñanza en el siglo XXI, Blog disponible, en: http://edgargomezbonilla.wordpress.com/ 15-11- 13.

Ramírez T, Ramírez Z. (2008) Programa de Desarrollo de habilidades del Pensamiento Complejo, BUAP. 12. P disponible en: http://www.cs.buap.mx/~secreacademica/planes/ContenidosMum/TCU/DHPC.pdf 7-8-13.

Zabalza (2009) Diseño de desarrollo curricular, Madrid, Narcea, 311p.

Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia en normalistas veracruzanos

Óscar Fernando LÓPEZ MERAZ
// Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo"

Oscar Fernando López Meraz. Doctor en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (UV). Ha sido docente de diferentes niveles educativos y profesor en la UV, la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", entre otras. Autor de varios capítulos de libros, artículos indexados en diferentes países, se ha interesado por temas variados como la historiografía, la guerra, la migración, la ciencia política, las representaciones, y las mentalidades. sthi2009@live.com.mx

Resumen // El texto presenta el primer reporte de la investigación "La enseñanza de la historia en telesecundarias veracruzanas desde su práctica hoy" centrada en conocer y analizar cómo aprenden historia los alumnos de secundaria y normal, qué elementos caracterizan la práctica docente de profesores en servicio de los niveles señalados, y analizar los recursos utilizados para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta entrega se presenta una descripción y un breve análisis de la concepción y la práctica de la enseñanza de la historia en estudiantes normalistas de séptimo semestre, a partir de un pilotaje con una muestra a la que se aplicó una encuesta y entrevistas a profundidad.
Palabras clave // Normalistas, Enseñanza, Historia, Escuela Normal Superior Veracruzana.

Planteamiento del problema:

El lugar de la enunciación

La construcción y el seguimiento de procesos vinculados a la investigación en la ENSV "Dr. Manuel Suárez Trujillo" no han sido tareas fáciles de desarrollar, a pesar de que la institución cumple este año su trigésimo aniversario. En este recorrido destacan dos diplomados sobre investigación educativa atendidos por académicos de la Universidad Veracruzana, con 140 horas en total durante 2007 y 2008, y de manera reciente la participación en un seminario de investigación coordinado por la Universidad Iberoamericana, sede Puebla. Debido a las características de la ENSV, con poco personal de tiempo completo y aún con escasos docentes formados y egresados de posgrados de calidad, el surgimiento de Cuerpos Académicos pareciera una quimera, al menos en el corto y el mediano plazo. Lo anterior, sin embargo, no ha impedido que de manera individual varios compañeros se involucren en procesos de este tipo y sean productivos, a veces desde áreas y tópicos si no ajenos a la educación, no centrados en el amplio tema del normalismo nacional, regional y local.

Conscientes de la necesidad de participar de manera conjunta en la investigación desde nuestro centro educativo formador de formadores, un grupo de profesores nos propusimos participar, a partir del trabajo colegiado interno, la vinculación con nuestros pares en proyectos formativos (CIESAS-Golfo, Universidad Veracruzana y Universidad Pedagógica Veracruzana, por el momento) y la socialización de resultados en congresos, entre otros, en la investigación educativa partiendo de la identidad de las escuelas normales y atendiendo algunas de las necesidades más apremiantes de la ENSV desde los perfiles y las actividades académicas que desarrollamos al interior de ésta. De tal forma, se han construido proyectos interesados en la formación y evaluación docente, la identidad normalista, y la concepción y práctica docente en asignaturas específicas de la escuela secundaria. De éstos, nos ha interesado presentar aquí el último centrado en la Historia, en una versión aún preliminar pero que consideramos significativa.

La investigación de la enseñanza de la Historia. Algunos comentarios

La investigación contemporánea sobre la enseñanza de la historia le debe a Dennis Schemilt, quien desarrolló su actividad en la década de 1970, sus primeros pasos. A partir de entonces, desde diferentes áreas, pero principalmente desde la psicología, la pedagogía y la historia, se han construido líneas claras de interés. Sebastián Plá (2012) ha identificado las siguientes dividiéndolas en dos etapas: en la primera se procuró incluir en los programas la metodología de los historiadores, y de manera paralela hubo interés por el desarrollo cognitivo del pensar históricamente desde una perspectiva psicogenética de origen piagetiano; por otra parte y a partir de la última década del siglo XX, la didáctica de la historia, las miradas socioculturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la conjunción de habilidades de pensamiento y representaciones sociales, y las características del pensamiento histórico, han diversificado las metodologías de investigación y los objetos de estudio.

Para el caso mexicano, aunque se dieron polémicas sobre la enseñanza de la historia desde el siglo XIX, como la entablada por José Gómez de la Cortina y José María Lacunza (Ortega y Medina, 1992), y de que la primera investigación sobre la historia de los libros de texto, a cargo de Josefina Zoraida Vásquez, fue publicada en 1970, los esfuerzos sobre la enseñanza de la historia encuentran su origen hace unos veinticinco años. Desde ese momento, la reflexión ha tenido como centro la manera de mejorar materiales didácticos, conocer la función de la escritura de la historia centrada en la escuela, así como la formación docente y el sentido que se le da a la enseñanza de la historia. Plá afirma, sin embargo, que estudios de carácter deontológico sin sólido fundamento empírico son mayoría. A diferencia de países europeos, como España e Italia, naciones anglosajonas, como Inglaterra y Estados Unidos, e incluso de vecinos latinoamericanos, como Argentina y Brasil, desde donde investigadores han aportado luz para la reflexión y ofrecen algunas alternativas teóricas, metodológicas y didácticas, así como ofrecido análisis históricos e historiográficos, en México la investigación es reducida y se encuentra en un estado casi fundacional.

Dentro del abanico de intereses académicos y de investigación la enseñanza de la historia ha recibido una atención marginal. Aquí partimos de que la investigación y la enseñanza pueden y deben ser complementarias para impactar en la formación de alumnos ciudadanos. También consideramos a la enseñanza de la historia como un campo de investigación complejo, en el que además del análisis de conceptos como didáctica de la historia, docencia de la historia, educación histórica y enseñanza de la historia, propuesto por Plá, es necesario reflexionar la práctica de los profesores en todos los niveles, siendo aquí los que más nos interesan dos: los docentes del nivel básico, principalmente en el subsistema telesecundarias, y los alumnos normalistas, siendo estos últimos de quienes nos ocuparemos en este momento.

Por último, no se puede dejar de mencionar a algunos estudios pioneros en el tema que aquí interesa. En este sentido, destaca la investigación desarrollada por la doctora Andrea Sánchez Quintanar (1996), quien aplicó una encuesta a población de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México considerando a esta región como suficientemente representativa para responder su pregunta central: "¿Cuáles son las condiciones actuales del conocimiento y la conciencia histórica en nuestro país?". Asimismo, otro estudio de referencia obligada es el trabajo de Ronald Evans: "Concepciones del maestro sobre la Historia", publicado en español (1991) en el boletín de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales de España. La aportación más significativa de este trabajo fue la construcción de una tipología de los profesores de historia, a saber: narrador de historias, maestro científico, maestro relativista/reformista, filósofo cósmico y maestro ecléctico.

De manera más reciente, destaca el importante esfuerzo de Arteaga y Camargo (2012) intitulado "¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México?", donde presentan resultados de una investigación más amplia (¿Cómo se aprende y estudia Historia hoy en las escuelas normales mexicanas? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes). Estos académicos se interesaron por ofrecer una aproximación a los conocimientos y nociones que adquieren los estudiantes normalistas sobre la disciplina y su docencia a lo largo de sus estudios profesionales, teniendo como cuestionamiento eje el siguiente: ¿cómo se estudia Historia actualmente en las escuelas normales? El estudio se realizó por medio

de una encuesta a discentes de las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia en 65 escuelas normales públicas del país. El análisis de los resultados permitió afirmar lo siguiente: la narrativa nacionalista es aún muy poderosa en la formación de los futuros docentes, la memorización permanece como pilar en el aprendizaje de la historia y, por tanto, los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos no se fortalecen, y no existe desarrollada la noción de relevancia para jerarquizar, por su importancia, los procesos del país, de las comunidades o para ellos mismos.

Concepción y práctica de la enseñanza de la Historia docente en normalistas veracruzanos

1. Los sujetos.

Los estudiantes a quienes se les aplicaron encuestas y entrevistas cursaban el séptimo semestre –ahora se encuentran en octavo semestre- de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad en Telesecundaria. De un total de 50 alumnos que realizan su práctica intensiva, se entrevistó a la mayoría que aplicó su propuesta didáctica, durante noviembre y diciembre de 2016, en la asignatura de Historia; asimismo, se encuestó a una muestra determinada al azar integrada tanto por los entrevistados como por otros discentes. Resulta necesario precisar que en el Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia? (DGESPE-SEP/ALDUNCIN y ASOCIADOS, 2011)[1] se indica se entrevistaron a 22 estudiantes de la ENSV, de la Especialidad de Historia, pero ahora ésta no se oferta, por lo que la única opción fue trabajar con los alumnos de la Especialidad de la Telesecundaria.

Cabe mencionar que el último año de formación normalista permite a los alumnos entrar en una dinámica más intensa, tanto en lo referente a su labor docente, destacando la práctica de enseñanza, como la reflexión de ésta, a partir de un par de seminarios dirigidos por un asesor. El objetivo de

[1] Aquí se puede consultar la encuesta: http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/investigacion/Encuesta%20Nacional%20sobre%20conciencia%20hist/PRESENTACION%20DGESPE.pdf

la propuesta que construyen es atender y resolver en la medida de lo posible problemas que detectan en etapas previas a la planeación.

Cada instrumento buscó recabar información en dos sentidos que consideramos complementarios. Por una parte, la experiencia como estudiantes de Historia o temas históricos en la ENSV, donde como parte del Plan 1999 que es el que aún se sigue en la Licenciatura en Educación Secundaria, se dan las siguientes asignaturas de ese perfil: La educación en el proceso histórico de México I y II, Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I y II, y La enseñanza de la Historia. Por otro lado, conocer cuáles son las nociones teóricas y metodológicas que dirigieron su práctica docente, así como identificar su conocimiento sobre planes y programas del nivel de secundaria. La información presentada a continuación reúne dos características básicas: exploratoria y descriptiva.

2. La enseñanza de la historia desde la experiencia de alumnos normalistas

La enseñanza de la historia en la ENSV no es divertida, pues pocas veces o nunca se hacen actividades innovadoras y son repetitivas; además, la memorización de fechas y datos sigue siendo el objetivo principal de las clases, donde la acción más frecuentada por el profesor es la exposición oral. Las lecturas son la columna vertebral y obliga a los alumnos a practicarlas y comprenderlas. En relación con el escenario áulico, no resultó ser un problema para el aprendizaje la cantidad de alumnos, aproximadamente 25, pero sí fue significativo que tanto las suspensiones como las faltas de los profesores fueran consideradas, a veces, factores de la dificultad para aprender historia.

En cuanto al binomio docente-alumno, destaca que se considera más importante la apatía del estudiante y se “aligere” la responsabilidad del maestro. Los alumnos consideran que los profesores no cuentan con las competencias suficientes para integrar a sujetos con capacidades diferentes, y poco modifican las actividades que desarrollan. La poca planeación del docente y, por tanto, la escasa adecuación a los intereses de los discentes fue considerada uno de los principales problemas en la formación histórica. Otro elemento a considerar fue la aparente poca actualización de los formadores de formadores, pues, afirman los entrevistados, las lecturas no son recientes, y “pareciera nos forman en los noventas”. Tampoco existe el uso

frecuente de recursos digitales y/o audiovisuales, siendo el más socorrido el uso del proyector; películas, documentales, audios, entrevistas, visita a museos virtuales no son frecuentes en las clases de historia. Sin embargo, la comunicación entre alumnos-profesor sí encuentra en las redes sociales una dinámica importante. Con frecuencia, las dudas de los alumnos en relación con temas actuales no son atendidas por los docentes; dos de los que más les ha interesado comprender es el ascenso de la violencia en el estado de Veracruz y el caso Ayotzinapa.

Cabe precisar que si bien varias asignaturas relacionadas con la Historia en el plan 1999 están dirigidas a construir una identidad del profesor, poco se habla y/o profundiza sobre los temas de tanto interés como la Reforma Educativa, o la próxima aplicación del plan 2016; es decir, se identifica un desinterés y/o apatía por el presente, por explicarlo y afrontarlo. Posiblemente, la escasa o nula vinculación entre el presente y el pasado pueda explicarse, entre otras razones, a que varios de los compañeros no cuentan con el perfil más adecuado para construir esos puentes, pues varios de ellos son abogados sin alguna formación dirigida a la historia.

Los contenidos, por su parte, no determinan la dificultad, a pesar de ser calificados como aburridos. Cumplir con tareas difíciles frustra siempre o muchas veces a los estudiantes, aunque éstos se auto-representan como capaces la gran mayoría de las veces para atender lo solicitado y, en la misma proporción, aprobar y aprender. Algunos de los beneficios que les aporta la historia son convertirse en personas críticas y analizar textos difíciles, y de manera no tan clara a resolver problemas cotidianos y aprender a vivir en democracia y defender derechos. Estas acciones encuentran en el aprendizaje autónomo a uno de sus pilares más importantes. Con frecuencia, los estudiantes se acercan a la historia desde la novela histórica, o programas de televisión como los producidos por Clío, de Enrique Kruaze, e *History Channel* se ubica en la mente de los alumnos como "interesante y veraz". Desconocen lo producido por instituciones como la UNAM o el INAH, y no saben de la existencia del Archivo General de la Nación así como de cursos gratuitos como los existentes en la Plataforma México X, desde donde, por ejemplo, podrían acceder para aprender la historia de la vida cotidiana en México.

En lo vinculado con las funciones de la historia, se identifican dos visiones distanciadas: mientras para algunos siempre debería estar dirigida a la

formación de ciudadanos responsables, otros piensan lo contrario. Destaca en este sentido, que el ejercicio de la ciudadanía no siempre estuvo relacionado con un sentido amplio de democracia, reduciéndolo con frecuencia al ejercicio del voto. A diferencia de lo anterior, es claro que el objetivo más importante es fomentar ideas patrióticas y nacionales, siendo las figuras más importantes como ejemplos para los discentes Benito Juárez, Francisco I Madero y Lázaro Cárdenas; resultó significativo que en este escenarios de héroes y antihéroes no señalaran a Victoriano Huerta, pero sí a Sana Anna y dudaron si Porfirio Díaz merecería este "reconocimiento".

También consideran siempre o casi siempre necesario conocer el pasado de México, América Latina y el mundo, para ser más comprensivos con respecto a otras sociedades, aunque la mitad de las clases no sirvan para aprender de otras culturas. Cuando se les cuestionó sobre la historia de América Latina, en diferentes periodos, no pudieron responder con amplitud, y fue mucho menor cuando se les preguntó por procesos de Europa y casi nada de Asia y África. Al respecto, los alumnos consideran que en un entorno diverso se puede aprender mucho más, porque "aprendemos de lo que ellos saben, de sus tradiciones y costumbres, de las variantes lingüísticas que utilizan y también a valorar lo que tenemos". Destaca en lo anterior la condición de "aprender de ellos" y "valorar lo propio". No se identificaron problemas de discriminación racial y/o religiosa, aunque sí algunos, manifestados en burlas, sobre la diversidad de las preferencias sexuales.

El desarrollo de las clases se caracteriza por no recuperar los aprendizajes previos de los alumnos (con frecuencia no se hacen diagnósticos) ni tomar en cuenta los intereses de éstos, la poca atención del docente para resolver dudas así como su escasa guía para la discusión acerca de lo leído, y la constante exposición de estudiantes para sus compañeros. Asimismo, señalaron que les gustaría conocer más sobre sus lugares de origen, pero que mucho del contenido de lecturas y de lo comentado en clase se centra en "los grandes centros". Por su parte, la evaluación del proceso educativo se caracterizó por un examen escrito y en mucho menor medida por las participaciones en las clases, siendo de éstas las más importantes resultado de resúmenes, mapas conceptuales, líneas del tiempo, entre otras evidencias. Al decir de los estudiantes, no existe una verdadera sistematización del proceso de evaluación y reina lo subjetivo.

3. La enseñanza de la Historia en la práctica docente de normalistas

Las primeras preguntas hechas a los entrevistados fueron qué comprendían por historia, para qué sirve y por qué es importante su enseñanza. La historia fue concebida de diferentes maneras, pero podríamos agruparlas en tres concepciones: como devenir: "los procesos que nosotros tenemos actualmente [...]" o "todo el momento, desde el nacimiento, es historia"; como ciencia "que trata de estudiar los acontecimientos del pasado"; y como asignatura "que relata los acontecimientos pasados" o "compila hechos y procesos del pasado que han definido nuestro presente [...] donde se muestra un conjunto de personajes y lugares". La utilidad tuvo dos respuestas básicas: una identitaria y una predictiva. En la primera se expresa: "a través de ella se conoce lo que está detrás de nosotros, el pasado, todo lo que tenemos hoy en día, a través de la historia sabemos qué ocurrió, cuáles causas [...]" o se afirma que es el "respeto por tus raíces, tal vez por los héroes" lo que promueve la historia; de la misma manera "la historia es fundamental por una carencia de valores cívicos, como el amor a la patria, para reconocerse como miembro de este país". Además de esto, se considera que la historia tiene poderes predictivos: "[...] Podemos anticiparnos a sucesos que van a pasar en el futuro sabiendo un poco más de historia".

Es claro, entonces, que los normalistas mantienen como válida la sentencia ciceroniana de maestra de la vida. Además, en un sentido también grecolatino, consideran a la historia con una naturaleza cíclica: "tiene que ver con acontecimientos incluso presentes y futuros, ya que debido al desconocimiento del pasado se repite un círculo dialéctico caracterizado por presentar problemas semejantes aun si los acontecimientos no son exactamente los mismos". En menor medida, se le otorga a la historia la oportunidad de comprender el presente que, a decir de Michel de Certeau (1993), debería ser el verdadero objetivo del aprendizaje histórico, y, podríamos agregar, para actuar en correspondencia.

La práctica docente en el nivel básico requiere un programa de estudios. La experiencia de los normalistas les indica que debería existir una homogenización al respecto, pues en algunas telesecundarias se lleva el plan 2006, considerado más limitado en cuanto a información, y en otras el 2011, caracterizado por desarrollar mejor los contenidos; en algunos casos,

manifestaron llevar el plan de uno y usar los materiales del otro. Sobre el plan 2016 reconocen no haberlo estudiado. Más importante que cambiar el plan de estudios, al que consideran limitante para el desarrollo del rol de facilitador, lo que realmente aprecian como urgente es "transformar el método de enseñanza" por ser aún tradicionalista y seguir la lógica de "docente enfrente, alumno atrás y en medio un libro" donde la actividad principal es "¡lee y contesta!". Aunque no todos los normalistas le apostarían por cambiar los temas, sí todos se manifiestan a favor de incluir más recursos para la enseñanza de la historia, como el cine, aunque no conocen una metodología que les permita explorar esa opción de la mejor manera.

También consideran importante ofrecerle a los adolescentes varias visiones y no sólo quedarse con la que propone el gobierno, pues "nos pintan personajes que van de acuerdo a lo que los gobernantes creen necesario". Es clara, en varios casos, la necesidad por parte de los futuros profesores de ampliar la historia, pues "nuestra realidad necesita más, como demostrar cuál era la actitud de los personajes ante ciertas situaciones de la vida cotidiana y la forma de pensar los ideales de libertad, igualdad y justicia". El deseo de "humanizar" a los sujetos históricos habitantes de la memoria colectiva del mexicano resultó muy importante para varios de los entrevistados. De la misma forma, les resultó imprescindible observar los temas históricos desde un ángulo de multicausalidad, pero sólo un normalista lo asoció con la investigación y la necesidad de salirse de lo marcado por el libro para no reducir la educación a la memorización de fechas y personajes.

Es aquí buen momento para que de manera somera se indiquen cuáles son las dificultades de la enseñanza de la historia de acuerdo con nuestra muestra. Ésta dedicó especial atención a puntualizar que los estudiantes de secundaria no tienen interés por aprender historia ni cuentan con los conocimientos previos necesarios para el nivel que cursan, además de que les resulta un obstáculo la costumbre de "sólo memorizar"; aquí existieron críticas muy duras sobre el trabajo de los profesores de la primaria. Otros dos sujetos fueron objeto de señalamientos: el Estado, piensan, no participa lo necesario en el mejor aprendizaje de la historia al no promover y facilitar, por ejemplo, visitas a museos; de manera más específica, afirman que la profesionalización del docente activo como los que están siendo formados es insuficiente y de baja calidad.

En cuanto a la formación normalista, señalaron que les parecía muy lamentable que no se hubiera generado una reforma en la educación normal y, específicamente, en el plan de estudios que a ellos los está "preparando". También consideraron necesario que existan concursos de oposición para las asignaturas en la ENSV, pues eso determinaría mucho de su aprendizaje al tener a los profesores más preparados. Con respecto al aula, comentaron haber desarrollado su práctica con base en líneas del tiempo, mapas y videos que son, es necesario mencionarlo, recurrentes en esta asignatura, pero también han desarrollado el análisis de información histórica, principalmente con fuentes de primera mano conservadas en museos, lo que amplía el espacio de aprendizaje. Coincidieron que si bien el dominio de los contenidos es importante, lo que les ha funcionado más es encontrar en lo cómico y en lo anecdótico un puente para interesar y motivar el aprendizaje.

Hacer conscientes a los adolescentes de que son resultado de un proceso histórico específico resultó ser uno de los objetivos de un entrevistado, a quien además le resulta primordial interesarlos en la reflexión del presente, pero sobre todo en conocerse a sí mismos. Incorporar a las clases láminas, crucigramas, sopas de letras fueron algunas de las evidencias solicitadas a los estudiantes del nivel básico que, combinadas con estrategias lúdicas y la construcción de productos como un museo, les han permitido a los normalistas tener un mejor desempeño. Además, se han propuesto consultar el trabajo de historiadores profesionales, quienes de manera reciente y aún escasa se han ido incorporando a la construcción de materiales didácticos, especialmente libros de texto. Destaca que sólo dos alumnos mencionaron los nombres de Enrique Krauze, Paco Ignacio Taibo II, y Martín Moreno.

Las buenas intenciones de los normalistas parecen no encontrar eco en lo teórico. Al preguntarles sobre cuáles son las competencias que deben fortalecerse en el nivel de secundaria varios no recordaron cuáles son, y ninguno mencionó las señaladas por el programa, a saber: Comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011). Algunas de las "competencias" mencionadas fueron las siguientes: "reflexión, autoanálisis, que los alumnos sepan en que momento puede suceder algo similar a lo que ya ha pasado, identidad histórica, saber el orden cronológico, etcétera". En el momento de recordarles cuáles eran, ninguno pudo definirlas con claridad, y

su aplicación-desarrollo en el aula, salvo la ubicación tiempo-espacio, resultó muy vaga a pesar de que la mayoría desarrolla en su propuesta el análisis de la información histórica.

Desde lo conceptual-metodológico destaca que ninguno respondió cómo se construye la disciplina histórica, aunque intuyeron que "a partir de fuentes primarias" o que ""ha de ser como una estrategia de investigación para responder, por ejemplo, por qué va cambiando la ropa, mediante la observación y el análisis". Al cuestionarles sobre su conocimiento de metodologías para la enseñanza de la historia -como la historia oral (López y López, 2013), la historia local o el estudio de caso (Prats y Santacana, 2001), por ejemplo,-todos las desconocieron, y las confundieron con estrategias didácticas.

Por último, se les preguntó sobre qué temas les resultan más prioritarios atender y cuáles son los más interesantes entre los alumnos de secundaria. Vayamos con lo primero. Existe la coincidencia en que la historia nacional debe ser más atendida que la mundial, y dentro de aquella destacan tres momentos fundadores: Conquista, Independencia y Revolución. Del primer tema no deja de llamar la atención frases como "nos evangelizaron, nos conquistaron" o "llegaron a nuestro país", ambas erróneas pues a nosotros nadie nos "conquistó" ni había en el siglo XVI un país llamado México; además de que podría representar una especie de "filosofía" del mexicano, del que ya se ocuparon autores, desde posiciones muy diferentes, como Samuel Ramos, Octavio Paz, Elsa Frost y Luis Villoro. El principal motivo para atender esa tríada es fortalecer la identidad nacional. Al respecto, vale la pena recordar que Ken Osborne ha identificado como la primera de las tres concepciones históricas sobre lo que significa enseñar y estudiar Historia, "la que se centra en transmitir la narrativa de la construcción de la nación" (2006: 107).

Otros temas que también fueron mencionados son: Porfiriato y México contemporáneo, por el que comprenden el siglo XX, y el único "hecho" de la segunda mitad de esa centuria que pudieron mencionar fue el Movimiento estudiantil de 1968. Del lado de la historia universal, que en el programa de secundaria 2011 se atiende en segundo año, se presenta una mayor variedad temática, pero existe una tendencia a destacar los relacionados con la guerra, como la revolución francesa, la segunda guerra mundial y la guerra fría; en menor medida, la revolución industrial para, dicen, explicar la era de

las redes sociales. Por su parte, los adolescentes estarían más interesados en los procesos violentos, en especial los contemporáneos, como la guerra contra el "terrorismo" y contra el narco, que tienen una clara influencia del momento histórico que viven; además, lo local también les inquietó, básicamente por medio de preguntas como ¿qué pasó con los periodistas y con las personas desaparecidas? Ante las cuales, según nuestros informantes, deseaban tener respuestas de corte histórico. También les resulta importante e interesante lo relacionado con la música, la moda y la sexualidad, aunque pocos expresan su opinión sobre el último tema.

Conclusiones

El primer pilotaje de nuestra investigación permite hacer algunas conclusiones. De entrada, sabemos que es necesario realizar observación de la práctica docente tanto de los formadores de formadores como de los normalistas, pues a partir de ésta se pueden hacer triangulaciones de la información ya recabada. Hasta aquí sólo podemos identificar la "voz" de los alumnos, pero falta la de los profesores y de los titulares en las escuelas de práctica. Un análisis más fino se irá construyendo con las retroalimentaciones de otros colegas y nuestros asesores, entre quienes destacan Gunther Dietz y Felipe Hevia. En nuestro cronograma de actividades éstas serán las principales actividades para el semestre que está en marcha. Por lo pronto, existe cierta claridad en que la formación de maestros en la ENSV y la que reciben los normalistas no es la mejor. En el caso de los alumnos se puede afirmar que existe el interés pero no ha sido lo suficientemente bien canalizado. Un reto importante será que la ENSV se constituya en una verdadera acompañante en la formación de sus estudiantes. Justo en este momento esta institución vive un proceso que pretende dinamizar la vida académica de su comunidad para facilitar los procesos de aprendizaje y reflexión en varios ámbitos, como la investigación educativa, la profesionalización de su planta docente y la difusión por medio de encuentros, congresos y publicaciones.

Una de las metas de nuestro trabajo es justamente atender este problema por medio de seminarios y talleres específicos que permitan conocer y poner en práctica metodologías de la enseñanza de la Historia tanto en el

nivel profesional como en el de secundaria desde los intereses y necesidades de cada uno. El uso y análisis de fuentes de primera y segunda mano, el acceso y empleo de materiales virtuales de corte socio-histórico propositivos, los análisis de los programas de estudio y su adecuación, la actualización bibliográfica, y fortalecer el ejercicio de una correcta planeación serían algunos de los elementos que se tomarán en cuenta para esto. Por supuesto, fundamental sería conocer metodologías para la enseñanza de la historia que si bien no pueden pensarse como recetas, sino como opciones que guíen la práctica docente.

También resultaría necesario apuntalar una reflexión teórica-filosófica de la Historia, particularmente observarla no como una ciencia interesada sólo en el pasado por sí mismo, sino en el presente vivo y complejo. La relación de los tiempos es fundamental: presente-pasado-presente-futuro debería ser la lógica y la ruta del aprendizaje histórico. Aquí se puede aprovechar el enorme interés por el presente que invade nuestro momento histórico, pero desde una perspectiva que permita salir del etnocentrismo desde el cual se interpretan los hechos y los procesos históricos. La única forma de hacerlo bien es contextualizando a los actores históricos, evitar los juicios morales y proponer la participación activa fundamentada para fortalecer nuestra débil y precaria democracia.

Al respecto, es clara la tendencia en los programa de Historia de la necesidad de formar ciudadanos, ante lo que estamos completamente de acuerdo pero no creando la identidad de un *homo economicus* hacia el cual se está dirigiendo el contenido. Es necesario también pensar una mejor forma de fortalecer la identidad nacional para matizar, en algunos casos, al menos la lógica de héroes/antihéroes, así como avanzar en el aprendizaje de experiencias de otras latitudes geográficas y temporales y conectar éstas con lo local. Un aspecto clave en este sentido sería si en el nivel de secundaria sería el más adecuado para desarrollar, desde la enseñanza de la historia, una crítica más profunda de la historia de bronce, tanto en sus contenidos como en sus finalidades. Por último, parece claro que los profesionales de la educación no pueden concentrar sus esperanzas sólo en el cómo enseñar y dirigir este proceso en divertir o entretener a los alumnos. El verdadero reto es que cada vez más profesores cuenten con las herramientas necesarias para la reflexión de su práctica, el análisis del conocimiento producido, profundizar en

las características y retos del presente, para que puedan combinar esto con el uso de materiales y estrategias adecuados para transformar la educación en cambios significativos cotidianos. Un buen momento será hacerlo desde la formación inicial…desde las escuelas normales.

Referencias

Arteaga, B. y Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 11, pp. 99-112.

Carretero, M. y Montanero, M. (2008). "Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales", en *Cultura y Educación. 20* (2), 133-142.

De Certeau M. (1993). *La Escritura de la Historia*. México: UIA.

Galván, L. (2006). *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la Historia en México*. México: Academia Mexicana de la Historia.

López Montoya, T. y López Meraz, Ó. (2013). "Una herramienta para la enseñanza de la historia en la telesecundaria mexicana", en *Recursos metodológicos para enseñar ciencias sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado*. México: Novedades educativas, 2013, pp. 75-94

Plá, S. (2012). "La enseñanza de la historia como objeto de investigación", en *Secuencia*. Revista de historia y ciencias sociales, núm. 84, septiembre-diciembre, pp. 161-184.

Plá, S. (2012). "La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del ´último mexicano´ (1993-2011)", en *Historiografías*, 4 (Julio-Diciembre, 2012), pp.47-61.

Meyer, E. Notas, estudio, introducción y selección (1992). *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia. Juan A. Ortega y Medina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

Osborne, K. (2006). "To the Past: Why We Need to Teach and Study History", en To the Past History Education, Public Memory, and Citizens-

hip in Canada, edited by Ruth W. Sandwell, 103-131. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). "Principios para la enseñanza de la Historia" en Prats *Enseñar Historia: notas para una didáctica innovadora*, , Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología *Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros* Mérida, 2001, pp. 13-33.

Prats, Joan y Santacana, J. (2001). "Dificultades para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria", en Prats, J., *Enseñar Historia: notas para una didáctica innovadora*. Extremadura: Junta de Extremadura Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología *Dirección General de* Ordenación, Renovación y Centros Mérida, pp. 35-51.

SEP (2011). Programa de Historia. México.

Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México.* México: Colegio de México.

Aportaciones de la historiografía con perspectiva de género a la formación de docentes en educación secundaria con especialidad en historia

Brenda Berenice OCHOA VIZCAYA
Emilia RECÉNDEZ GUERRERO
José Luis MONREAL REYES
// Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, Escuela Normal Rural "Matías Ramos Santos"

Brenda Berenice Ochoa Vizcaya. Maestra en Educación Histórica. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas donde cultiva la línea de generación y aplicación del conocimiento de Educación Histórica, desde el programa de Maestría en Educación Histórica y en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Coautora del libro de texto gratuito *Estudio de la entidad donde vivo. Zacatecas*. Actualmente cursa el Doctorado en Estudios Novohispanos en la Universidad Autónoma de Zacatecas. brendabereniceochoavizcaya@gmail.com

Emilia Recéndez Guerrero. Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente investigadora en la UAZ desde 1975, actualmente se

desempeña en el Doctorado en Estudios Novohispanos, UAZ. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Reconocimiento y perfil PROMEP. Es integrante del Cuerpo Académico Imágenes y discursos de la Modernidad. Ha participado como conferencista y ponente, en congresos locales, nacionales e internacionales, con temas relacionados con sus líneas de investigación: La Compañía de Jesús en Zacatecas e Historia de las mujeres y perspectiva de género. Organizadora y coordinadora de Cinco Encuentros Nacionales de Investigaciones sobre mujeres y perspectiva de género. emiliarg68@gmail.com

José Luis Monreal Reyes. Docente de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos; Loreto, Zacatecas, en donde fue Titulado con la Tesis: "La evaluación del rendimiento escolar en el aprendizaje del niño de segundo grado de educación primaria". Sus estudios de Maestría, son en Educación. Campo: Formación Docente. Por la Universidad Pedagógica Nacional en Guadalupe, Zac. Titulado con la Tesis "Formas en que los alumnos de sexto grado de educación primaria perciben las prácticas evaluativas de sus maestros". zee8010@hotmail.com

Resumen // Es importante promover en los futuros docentes una conciencia histórica que les permita ser críticos ante las narrativas tradicionales, lo que implica dotarlos de herramientas cognitivas que posibiliten el abordaje de los procesos históricos desde perspectivas que superen los discursos generados desde la historiografía tradicional. Ello implica diversificar los enfoques teórico-metodológicos con los que se aborda la disciplina en las aulas de las instituciones formadoras de docentes. En este sentido, se presentan en este trabajo, planteamientos que se considera son congruentes con el paradigma de educación histórica actual (Arteaga, B. y Camargo, S. 2011) y necesarios en el debate que ocupa la reforma del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria, específicamente en los Programas de los docentes de Historia en su formación inicial. El propósito del ensayo, es mostrar cómo podrían incluirse en dichos documentos normativos, las aportaciones que la historiografía con perspectiva de género (Ramos,. 1997) hace para comprender procesos históricos y, que a su vez, los futuros docentes puedan utilizarlas en el diseño de situaciones de aprendizaje que promuevan en los estudiantes de secundaria, un análisis histórico que considere las aportaciones de las mujeres en la construcción de la sociedades de todos los tiempos.
Palabras clave // Educación histórica, perspectiva de género, formación docente, currículum.

Introducción

De cara a una necesaria reforma curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria, en sus diferentes especialidades, surge la coyuntura que permite poner a discusión qué fundamentos teóricos permearán las dimensiones disciplinar y pedagógica del Plan y los Programas de Estudio que orientarán la formación inicial de los futuros profesores de nivel secundaria con especialidad en Historia.

En este sentido, decidir qué se enseña a través del currículo, es uno de los temas esenciales en el debate actual sobre la pertinencia de la formación de profesionales de la educación, sin embargo, además de reconocer que la selección de los contenidos es una de las prioridades en la construcción de estos documentos, cobra especial interés para el presente trabajo, aportar algunos planteamientos que, desde la dimensión disciplinar, generen pautas que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes de secundaria en la asignatura de Historia.

Lo anterior es necesario, desde la reflexión en torno al tipo de profesional de la educación que se desea y las habilidades que debe poseer, para desarrollar en sus alumnos el pensamiento y la conciencia históricos, en un mundo que reclama cada vez más la igualdad de oportunidades de crecimiento para todos sus habitantes.

Esto implica transitar de la preocupación sobre el qué se le va a enseñar al futuro docente, hacia la reflexión sobre la utilidad que tendrá lo que aprenda en la escuela normal y la forma en que este saber podrá ser convertido en prácticas de enseñanza de la historia inscritas en un paradigma de educación histórica, cuyo enfoque considere orientaciones disciplinares que, desde la perspectiva teórica – metodológica de género, aporten a la construcción de un conocimiento histórico más complejo, rico y que valore las aportaciones de las mujeres en la construcción de las sociedades de todos los tiempos.

Por esta razón, el propósito del ensayo, es mostrar la importancia de incluirse en los programas de estudio de los Licenciados en Educación Secundaria con especialidad en Historia, las aportaciones que la metodología de género hace para comprender procesos históricos, y que a su vez, los futuros docentes, puedan utilizarlas en el diseño de situaciones de aprendizaje que

promuevan en los estudiantes de secundaria, un análisis histórico que supere los discursos de la historia tradicional.

Para hacer lo anterior, se parte de las preguntas orientadoras siguientes: ¿Qué paradigma de educación histórica es concebido actualmente en la enseñanza de la disciplina tanto en nivel básico como en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia? Este cuestionamiento es importante para el trabajo, ya que es necesario entender cómo se orienta la enseñanza de la historia en la formación inicial de docentes y explicar con ello, los puntos de encuentro con el enfoque de la asignatura en la Educación Básica, específicamente con el nivel de secundaria.

Para comprender cómo la perspectiva de género es útil en el análisis de los procesos históricos, se plantea la pregunta: ¿Cómo puede aportar a la comprensión de procesos históricos, el análisis historiográfico desde la perspectiva de género? A partir de ella, se construye un recorrido historiográfico que va del feminismo a los estudios con perspectiva de género y a partir de él, identificar su génesis y establecer diferencias necesarias entre la perspectiva de género y el movimiento feminista en sus diferentes latitudes.

¿De qué forma se puede incorporar la perspectiva de género en el diseño de situaciones de aprendizaje para alumnos de nivel secundaria? A partir de este cuestionamiento, se propone una serie de pautas que, a desde la perspectiva historiográfica del género, pueden apoyar a los docentes en formación inicial en la comprensión de procesos históricos diversos y, a la vez, promover que en sus alumnos de secundaria puedan utilizar

Educación histórica en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia y en el nivel secundaria de Educación Básica

El enfoque de la enseñanza de la historia en la actualidad, requiere identificar los marcos asimiladores (Aisemberg y Aderroqui, 1998) y concepciones que presentan los estudiantes respecto a cada noción temporal, para así considerarlos en el diseño de oportunidades que los desarrollen gradual y sistemáticamente, de manera que, desde situaciones problemáticas planteadas a los alumnos, se puedan movilizar las habilidades de pensamiento que el trabajo con esta área de conocimiento promueve, justificando así (desde

un enfoque pedagógico) su lugar dentro de las asignaturas contempladas para la educación básica en el sistema educativo del país.

Bajo esta postura, los estudios que abonan a prácticas educativas inscritas en el aprendizaje de la Historia, a través del tratamiento de las nociones necesarias para comprender la disciplina, los procesos para construirlas y las metodologías congruentes a la forma en que se genera el conocimiento dentro de la misma, han proveído información que enriquece el campo de la enseñanza de esta área de conocimiento, situándola en un paradigma en educación histórica que permite la incorporación de enfoques teórico – metodológicos que enriquezcan la comprensión de las sociedades a través del tiempo.

A partir de la recuperación de las aportaciones que a nivel nacional e internacional se han desarrollado en torno a las didácticas para abordar diversas disciplinas en el aula, es necesario precisar –y llevar a la práctica- las orientaciones específicas que sobre la educación histórica existen actualmente y que apoyan la formación de conocimiento, pensamiento y conciencia históricos.

De acuerdo con esto, el estudio de la historia se puede abordar desde una perspectiva que la reconozca como una ciencia que puede apoyar a los alumnos a comprender diversos hechos históricos desde diferentes puntos de vista, promoviendo así el desarrollo del pensamiento histórico, lo cual permite que se puedan hacer preguntas que impliquen voltear la mirada hacia sujetos históricos que poco han sido estudiados y que abonan a la comprensión de procesos históricos.

En consideración a lo anterior, se retoma esta concepción de la educación histórica como la base pedagógica y disciplinar, que permite asumir una postura crítica frente a las narrativas tradicionales y conservadoras centradas en el enciclopedismo y el desarrollo de habilidades que más tienen que ver con la memorización que con la construcción de explicaciones y, debido a que propicia que los sujetos desarrollen herramientas suficientes y adecuadas para ubicarse en su mundo, conocer sus orígenes y desarrollar en ellos una idea de futuro por el que es necesario luchar y comprometerse (Pagés y Santisteban, 2009), se considera que también permite generar un discurso que supere el androcentrismo que ha reinado en la producción historiográfica.

En este sentido, la educación histórica abre toda una gama de posibilidades para fomentar el estudio de la disciplina dentro de las escuelas desde otro tipo de prácticas orientadas a favorecer habilidades del pensamiento que den oportunidad al alumno de pasar de la memorización de hechos históricos (que resultan ajenos a él por la forma en que comúnmente son abordados) al desarrollo de habilidades que le permitan comprender estos hechos, con base en un trabajo razonado guiado por un método que le brinde la oportunidad de ser él mismo quien plantee sus propias interrogantes sobre el fenómeno estudiado.

Ello implica cambiar de prácticas educativas y generar en los futuros docentes el sentido crítico ante las explicaciones dadas, lo que conlleva a, según Levstik y Barton (2001), superar la memorización que primaba en la transmisión de narrativas únicas, totales y estáticas, en las que las minorías no tienen lugar y que incluso han llegado a ser peyorativas con el género femenino y algunos grupos étnicos.

Por esta razón, dichos investigadores, proponen que se reconozca la naturaleza interpretativa de la disciplina, lo cual permite abrir la experiencia de su estudio formal al análisis de diversas historias que aborden un hecho histórico desde diferentes puntos de vista y así propiciar que los alumnos puedan incorporar a esta experiencia el estudio de su propia historia, de manera que el tratamiento de la disciplina sea relevante para ellos y en consecuencia les facilite hacerse cuestionamientos que promuevan la creación de sus propias narrativas sobre el pasado.

En coincidencia con lo anterior, los historiadores consienten en que uno de los conceptos de mayor importancia en el tratamiento de la historia es el de tiempo histórico, ya que sin él no es posible “historiar” ningún proceso, objeto o personaje, esto debido a que fuera de él no podrían tener lugar, lo que deja a la enseñanza de la historia la posibilidad de promover esta visión del tiempo histórico y romper con las prácticas que lo asociaban únicamente al uso de la cronología para avanzar hacia su comprensión, como la simultaneidad de duraciones, movimientos y cambios diversos de la colectividad humana a lo largo de un periodo determinado (Arteaga y Camargo, 2011).

Para desarrollar el pensamiento histórico, es necesario promover en los alumnos el desarrollo de nociones históricas, las cuales sirven como base para la comprensión de los procesos que han ido dando paso a cambios que

finalmente afectan el presente tal y como ellos lo conocen. Su enseñanza y aprendizaje deben estar relacionados con los problemas del presente y con la vida real, de tal forma que se le permita al estudiante comprender los problemas que observa y los piense históricamente para así poder estar en condiciones de tomar decisiones hacia el futuro, mismas que, a partir de su formación histórica, sean conscientes.

Para estudiar el tiempo histórico a través de la comprensión de los conceptos que lo componen, Ignacio Pozo (1985) propone la organización de éstos en tres grupos, ya que proporcionan un marco coherente y completo para su análisis; éstos se enuncian a continuación.

Cronología. Es el dominio del sistema cronológico, con este concepto es posible la estimación de duraciones absolutas y relativas y el conocimiento y ordenación de fechas. Sucesión causal. Es la relación entre el tiempo y la causalidad en la historia. La sucesión causal tiene dos rasgos: El intervalo temporal entre causa y efecto suele ser mayor en historia que en otros dominios causales; generalmente, los hechos históricos poseen más de una causa y tienen más de una consecuencia, por lo que se hace necesaria una instrucción que favorezca la atribución de los hechos sociales a causas históricas. Continuidad temporal: para adquirir un sentido de continuidad del tiempo histórico y del cambio social es necesario de un dominio completo de las distintas operaciones cronológicas, una comprensión eficiente de la posesión de una teoría eficaz sobre el funcionamiento de los fenómenos históricos.

Estos conceptos son requisitos cognitivos que se deben alcanzar para poder comprender adecuadamente las realidades históricas, en este sentido, el nivel de desarrollo intelectual que posea el alumno será fundamental para determinar lo que este es capaz de ir comprendiendo; esta relación también sucede a la inversa, es decir, lo que va siendo capaz de comprender afecta su desarrollo intelectual. De alguna manera, son considerados en los programas de estudio vigentes en la Licenciatura en Educación Secundaria y, aunque significa un importante avance en la enseñanza de la historia desde su propio campo disciplinar, se observan ausencias importantes respecto al tratamiento metodológico del sujeto histórico femenino.

Ejemplo de esto es el propósito que se identifica en el curso *Enseñanza de la Historia II*, en donde se espera que los estudiantes normalistas:

> Reconozcan que con la diversificación de los objetos de conocimiento histórico se pretende fomentar el interés de los adolescentes por el estudio de la historia y comprendan que dicha diversificación responde a los cambios experimentados por la propia disciplina histórica (SEP, 2002, p.13).

En este propósito, se considera la posibilidad de diversificar los objetos de estudio de la disciplina (planteamiento cuyos antecedentes y soporte teórico están en las aportaciones de la escuela de Annales), sin embargo, aun cuando es la historia social que enmarca este enfoque, no está preciso el tratamiento que se le dará a cada sujeto histórico, es decir, cómo se trabajaría la historiografía si la problematización implicara el estudio de los procesos históricos desde el punto de vista de las mujeres.

De igual forma se encuentra que, en la asignatura *Historia y su enseñanza I*, en la que los normalistas tienen oportunidad de diseñar planes de clase y aplicarlos en la escuela secundaria, se orienta el proceso de planeación a partir de una visión que integre distintos ámbitos de los procesos históricos abordados (económico, social, cultural y político) e incluso, contempla aspectos de la vida cotidiana en el desarrollo de la noción de tiempo histórico en los adolescentes.

Respecto a cómo se orienta el tratamiento del paradigma en el enfoque didáctico de nivel secundaria, se recomiendan prácticas que promuevan que los alumnos favorezcan la competencia del tiempo histórico, como una categoría que ayuda a la construcción de un esquema de ordenamiento temporal que le permita ubicar y establecer la secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera como inciden en la vida diaria y el devenir de la humanidad.

Sobre el diseño de situaciones de aprendizaje, se privilegia relacionar los procesos con el estudio del entorno y colocar al alumno en el centro del análisis. Este enfoque, demanda del docente el conocimiento sobre los procesos cognitivos que se activan en el desarrollo de las nociones que implica la comprensión del tiempo histórico.

Asimismo, se relacionan la cronología y la ubicación espacial, con las nociones de cambio y continuidad para acercar a los alumnos a otros conceptos más complejos como la periodización, lo cual es posible lograr a partir del reconocimiento de hitos que marcaron cambios importantes, secuenciación

que marca el antes, el después y la continuidad de su historia personal como un devenir que no ha concluido.

Lo anterior no se encuentra de manera explícita en estos documentos, sin embargo, al identificar las aportaciones que la historiografía ha realizado a la enseñanza de esta área, se observa que en ellos se promueve una práctica docente que ayude a estructurar el conocimiento de la historia a través de la periodización, las relaciones entre diversos tiempos y la cronología (Pagés y Santisteban, 2010, p.286).

La poca profundidad con la que se maneja el tratamiento de la disciplina, da pauta a que tengan lugar actividades desarticuladas que no respetan los procesos de construcción de las nociones que se desean desarrollar. En este sentido, se presentan competencias, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se ponen en juego para resolver problemas, enfrentar retos cognitivos, comprobar hipótesis o formular interrogantes, son en los hechos complejos, donde se despliegan en la medida en que se avanza hacia el pensamiento abstracto. Dicho despliegue, implica que los procesos históricos sean abordados desde su complejidad, lo cual puede ser la coyuntura para que se reflexione sobre la figura femenina en la configuración de las sociedades.

Lo anterior obliga a formar un maestro que posea la habilitación académica necesaria y una mirada crítica que detecte las inconsistencias de los programas con cuales trabaje, las solvente en la medida de sus posibilidades y proponga alternativas situadas atendiendo a los estadios cognitivos de sus alumnos y a su contexto.

Del feminismo a la categoría de género en la comprensión de procesos históricos

Ante la invisibilidad de las mujeres en el ámbito público y la poca valoración, o incluso discriminación, en la sociedad, surgen los primeros brotes feministas como producto de rupturas con el orden social establecido y vinculándose con el desenvolvimiento de la democracia y procesos históricos como la Ilustración, la Revolución Francesa, la revitalización del protestantismo y la Revolución Americana (Blanco, 1995), creando un nuevo discurso que abri-

ría paso a la organización de las mujeres en la búsqueda de su ciudadanía y que más tarde se desarrollaría con mucho auge en Estados Unidos, donde la reflexión teórica derivó en la construcción de la categoría de *género*.

Sólo para contextualizar históricamente la perspectiva teórico – metodológica de género, se presenta brevemente (puesto que no es el foco central de este trabajo) la historia del proceso feminista, pues es a partir de ella que las mentalidades y el discurso histórico comienzan a transformarse, al considerar a la mujer como un sujeto histórico que exige el replanteamiento de las preguntas y enfoques con los que la historiografía tradicional se había estado desarrollando. En este sentido, se identifican tres etapas evolutivas: el feminismo originario (y la gran ola feminista), el feminismo sufragista, hasta la segunda ola feminista y la liberación de la mujer (Blanco, 1995).

En dicho recorrido, se observa cómo el activismo de las mujeres trascendió el ámbito privado, buscando nuevos espacios públicos para que su voz fuera escuchada y que, pese a los conflictos que generaron las rupturas con el orden social, nunca frenaría su trayectoria hasta convertirse en una corriente teórica referente principal de quienes han buscado resituar, reivindicar y restituir a la mujer.

Es así como se considera que a partir de la Revolución Francesa, como en varios movimientos revolucionarios, la práctica discursiva y activista de las mujeres fue parte importante en la búsqueda del derecho a la ciudadanía, logrando importantes cambios en la organización social que no necesariamente impactaría favorablemente en la vida de ellas, puesto que una vez que se obtuvieron algunos beneficios, a las mujeres no sólo no se les consideró, sino que además, propició que tuvieran que continuar en la lucha por su reconocimiento civil, desencadenando conflictos de sexo que acentuaron su exclusión teórica y práctica de las “renovadas” sociedades.

Estas son las raíces del feminismo originario del siglo XVIII (de 1750 a 1850 aproximadamente), que encontró en la pluma y voz de Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft (en Blanco, 1995) desde enfoques político y ético respectivamente, los fundamentos para reclamar la igualdad jurídica y política de las mujeres a través de la explicitación de sus derechos, argumentando la opresión femenina como consecuencia de principios culturales.

Es en estos escritos fundacionales, que el feminismo moderno encuentra su punto de partida para continuar con los debates y las estrategias que

buscaron generar, primeramente, conciencia en la mujer sobre sí misma; igualmente, generó dos actitudes básicas del feminismo: la reformista, caracterizada por la inclusión moderada de las mujeres en la sociedad, y la radical, que abogó por la inclusión total en todos los ámbitos.

Posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX, el feminismo sufragista continuó con la búsqueda de los derechos civiles de las mujeres, así como la igualdad entre sexos. Esta etapa, derivó en el reconocimiento del sufragio femenino en diversas latitudes del espacio y tiempo históricos, no sin antes cobrar los esfuerzos de muchas mujeres que denunciaron las restricciones impuestas por el androcentrismo y el modelo patriarcal de las sociedades.

Todos estos movimientos, a veces pacíficos por medio de un activismo teórico y práctico de concientización, pero que se llegó a tornar en violento cuando las situaciones de opresión fueron llevadas al límite, generaron una nueva ola de feminismo moderno que se ha instalado en un debate abierto que busca, desde diversos campos, entre ellos el de la historiografía, reivindicar a las mujeres su derecho de ser educadas en su propia historia.

Es en esta coyuntura, donde surge la preocupación por dotar al sujeto femenino de carácter histórico para que pueda ser situado en procesos históricos desde metodologías y orientaciones teóricas que aborden su complejidad; ello implica redireccionar la mirada hacia la forma en que cada sociedad se construía con aportaciones de mujeres que interactuaban entre ellas y con los hombres desde espacios que poco han sido estudiados, en comparación con la historia de ellos.

En este sentido, el enfoque de la "historia de ellas", ha tenido gran impacto en la erudición histórica, lo cual es un aliciente para continuar recuperando su presencia en las sociedades, sus aportaciones en cada ámbito donde se ha desenvuelto y reflexionar sobre la forma en que comúnmente queda velada ante algunas fuentes primarias cuando no se les pregunta por ellas. Esto da paso a que se busquen recursos metodológicos que permitan evaluar su presencia, tomando como punto de inicio la búsqueda sobre cómo ha sido su representación visual y lingüística en dichas fuentes o en los discursos tradicionales, a partir del énfasis en el aspecto social de la relación entre géneros (Ramos, 1997).

Es así como la historia social dio paso a dicha empresa, primeramente, aportando metodologías para la cuantificación, para la utilización de los detalles de la vida privada, de la vida cotidiana y para los préstamos interdisciplinarios de la sociología, demografía y etnografía. Posteriormente, dio carácter de objeto de estudio a las relaciones familiares, la fertilidad y la sexualidad, originando un enfoque distinto al de la historia política y económica (Blanco, 1995)

Sin embargo, si bien la historia social trajo consigo estas nuevas posibilidades de encontrar nuevos sujetos, las mujeres no necesariamente aparecen como objeto central de los estudios realizados desde este enfoque, al menos no con la misma orientación metodológica, ya que la historia social admite que la diferencia de género puede explicarse dentro del marco existente de la actual explicación económica (Ramos, 1997).

En el enfoque de la historia social, el *género* no es una cuestión que requiera ser estudiada, por lo que se hace necesario recurrir a nuevas preguntas que promuevan la comprensión de los procesos históricos desde una perspectiva que situara al género y las relaciones entre hombres y mujeres como el centro del análisis, en la cual los historiadores dejaran de representar al "hombre" (excluyente del género femenino) como una categoría semejante a la de "humanidad" (donde se pueden incluir ambos géneros y sus relaciones).

En este sentido, el género se entenderá aquí como "una forma de referirse a la organización social de las relaciones entre los sexos" (Wallach, 2008), permitiendo que sea una categoría que se construya socialmente en el tiempo, que ayude a comprender las diferencias entre sexos y que dote así a la mujer de un carácter histórico; lo que lleva consigo posibilidades amplias para cuestionarse por qué las mujeres vivían y actuaban de determinada forma, para comprender cómo afectan los distintos ámbitos de un proceso histórico a la vida de ellas y para encontrar fuentes de análisis que coadyuven a cambiar las formas en las que comúnmente se ha concebido la historia de la humanidad.

En el siguiente apartado, se presentan los fundamentos teóricos que el paradigma de educación histórica considera y la forma en que éste puede ser fortalecido por la perspectiva de género de manera más explícita a la que actualmente es concebida, en función de la promoción de habilidades

cognitivas que conciban una historia desde otro punto de vista y que permita la construcción de valores que garanticen una convivencia social democráticamente igualitaria.

El paradigma de educación histórica y la perspectiva de género

A partir de lo expuesto, se observa que en los documentos curriculares, no está claro cómo se va a incluir la presencia femenina en los procesos tratados. Por estas razones, se considera pertinente que la mujer como sujeto histórico se sitúe y comprenda a partir de los propios problemas que la afectaron, provocando que las preguntas cambien desde esta perspectiva. En este sentido, se propone que los estudiantes normalistas desarrollen la capacidad de preguntar al pasado considerando los siguientes aspectos:

- La periodización usada para la historia masculina es distinta a la que debe usarse para la historia desde la perspectiva de género, toda vez que los procesos de cambio son distintos y ocurren a un ritmo diferente, por lo que un periodo es distinto según la perspectiva.
- Se debe enfocar un determinado periodo a partir del análisis de la historia de lo que socialmente constituye la feminidad, es decir, si lo femenino es una construcción social, también lo es temporal, por lo que debe cuidarse situarlo adecuadamente.
- Desde esta perspectiva, se debe buscar al género femenino en los espacios donde tuvo desarrollo social, al tiempo que debe comprenderse por qué un sexo domina sobre otro en determinado espacio social.
- Es primordial indagar sobre las relaciones entre los sexos, puesto que en cada sociedad y tiempo funcionan de manera distinta y son construidas igualmente de forma diferente.
- Conviene entonces preguntarse lo siguiente para comprender los procesos históricos desde esta perspectiva: ¿Cómo cambió la situación de las mujeres en relación con la de los hombres? ¿Qué cambió? ¿Qué permaneció? ¿Cómo afectó en la vida de los hombres

> y mujeres? ¿Cómo afectó la relación entre ambos actores sociales? (Ramos, 1997).

Con base en lo anterior, se considera pertinente que en los nuevos programas de estudio se oriente el proceso de formación de los futuros docentes, en función de estas cuestiones y así poder generar una conciencia histórica incluyente y que considere la reflexión sobre aspectos que las orientaciones teórico – pedagógicas de los enfoques didácticos y de los propósitos formativos han obviado en los cursos relacionados con la enseñanza de la historia en el nivel de secundaria.

Esto implica que, desde los propósitos formativos, se incluya como sujeto histórico a la mujer y se aborde de manera explícita la perspectiva de género en el tratamiento de los procesos históricos con base en un problematización que destaque, desde la mirada de ella, la forma en que cada fenómeno social impactó en su vida y, de manera inversa, los procesos en los que influyeron las mujeres, cada una desde su campo de acción.

De esta manera, se pueden generar oportunidades para que el conocimiento histórico sea construido desde una visión que no sólo genere el desarrollo de habilidades cognitivas para acercarse a este campo del conocimiento, sino además promueva un sentido crítico ante las narrativas elaboradas desde enfoques que obvian la presencia de las mujeres.

Reflexiones finales

Es importante que en la formación inicial de docentes de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en historia, se considere el análisis historiográfico con perspectiva de género, ya que así se estaría promoviendo la comprensión de los procesos históricos desde una visión incluyente que considere la participación de las mujeres en éstos.

Las habilidades cognitivas que la metodología pertinente para historiar a la mujer, permiten al alumno normalista acercarse a las fuentes primarias con una mirada cuyo énfasis resida en la búsqueda de información que dé cuenta de la presencia del género femenino y su relación con el masculino. De esta manera se estará en condiciones de configurar una narrativa dotada

de aspectos normalmente olvidados y que son necesarios para lograr aproximaciones más complejas y variadas a fenómenos sociales ocurridos en diversas latitudes del tiempo y el espacio históricos. Con esto se estaría en condiciones de promover una enseñanza de la historia incluyente, basada en el respeto al derecho de cada ser humano para conocer su pasado y reconocerse como un sujeto histórico.

En este sentido, es necesario que primeramente los normalistas tengan oportunidades para desarrollar los saberes procedimentales, actitudinales y conceptuales que les permitan, además de comprender procesos históricos, diseñar situaciones de aprendizaje en las que los adolescentes de secundaria puedan a su vez, generar sus propias explicaciones sobre la historia, a partir de la consideración de la participación femenina en cada proceso estudiado.

Si bien en los programas actuales ya hay bases teórico-metodológicas que orientan el trabajo de las fuentes desde un enfoque crítico, es necesario enfatizar en ellos cómo se aborda cada sujeto histórico desde su complejidad, lo cual implica estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el tratamiento disciplinar pertinente. Por esta razón, la perspectiva de género debe considerarse como un aporte importante al análisis de los procesos históricos y a la enseñanza de la historia en las aulas.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz y Aderroqui, Silvia (comp.). 1998. *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con Prácticas*. Paidós. Buenos Aires.

ARTEAGA, B. y Camargo S. 2011. *Educación histórica para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria.* México.

BLANCO, Carmen. 1995. *El contradiscurso de las mujeres, historia del feminismo*, Ed. Nigra, Santiago de Compostela.

LEVSTIK, Lewis y Barton, Keith. 2001. *Haciendo Historia. Investigación con niños en escuelas primarias y secundarias*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Canadá.

OCHOA, Brenda y Monreal, José Luis. 2015. *El modelo de educación histórica en alumnos de seis y siete años de edad,* en *La historia enseñada*

a discusión. *Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Dení Trejo Barajas y Juana Martínez Villa (coord.), Morelia.

PAGÉS, Joan. y Santiesteban, Antony. 2009*. Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica.* En: Fonseca, S. G. Conteudos, metodologías y prácticas. Campinas: Alínea. Ed. Ensino Fundamental.

POZO, Ignacio. 1985. *El tiempo histórico, en El niño y la historia.* Servicio de publicaciones del M.E.C. Madrid.

RAMOS Escandón, Carmen. 1997. *Género e historia*, Instituto Mora/ UNAM, México, primera reimpresión.

SEP. 2011. Programa de estudios de historia. Secundaria. México. D.F.

SEP. 2002. La enseñanza de la Historia I. Aspectos cognitivos. México, D.F.

SEP. 2002. La enseñanza de la Historia II. Enfoque didáctico. México, D.F.

WALLACH, Scot. 2008. *Género e historia*, FCE, México, D.F.

Difusión y divulgación de la Historia

Recorridos culturales en torno al patrimonio cultural. Una forma de divulgación de la historia

Jessica RAMÍREZ MÉNDEZ
// Instituto Nacional de Antropología e Historia

Jessica Ramírez Méndez. Doctora en historia por la FFyL-UNAM. Investigadora titular de tiempo completo en la Coordinación Nacional de Monumentos Históricos del INAH donde desarrolla los proyectos: «Las órdenes regulares en los reinos de la Monarquía Católica», así como «Historia, urbanismo y patrimonio cultural». Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde 2007 es profesora de asignatura en el Colegio de Historia, FFyL-UNAM donde actualmente imparte los seminarios «Divulgación del patrimonio histórico» y «Patrimonio y turismo cultural». Es co-responsable del grupo de investigación «Historia, urbanismo y patrimonio cultural» adscrito a la misma facultad. Entre sus más recientes trabajos está su libro *Los Carmelitas Descalzos en la Nueva España. Del activismo misional al apostolado urbano, 1585-1614* (2015) y el artículo "El historiador y el patrimonio inmueble. Un vínculo en construcción". jess179@hotmail.com / jessica_ramirez@inah.gob.mx

Resumen // El texto tiene como objetivo presentar algunas reflexiones en torno a la necesidad de que el historiador se involucre en la elaboración de guiones y en impartir recorridos culturales del patrimonio histórico inmueble, fungiendo como mediador cultural. Considero que estos pueden ser una vía para la conservación del patrimonio y, con él, una herramienta para la divulgación de la historia. Después de todo, la historia y su enseñanza, en este caso mediante el patrimonio, tiene como fin último la conservación del tejido social y la generación de lazos de identidad.
Palabras clave // Patrimonio, recorridos culturales, función del historiador, mediador cultural

Poco a poco ha ido creciendo el interés por sistematizar los planteamientos para lograr una adecuada socialización del patrimonio. No obstante, mucho de lo escrito al respecto se ha centrado en el quehacer al interior de los museos o, en todo caso, en torno al patrimonio arqueológico y natural. Por ello, el presente texto tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la necesidad de que el historiador se involucre en la elaboración de guiones y en impartir recorridos culturales del patrimonio histórico inmueble, fungiendo como mediador cultural. Considero que estos pueden ser una vía para la conservación del patrimonio y, con ello, una herramienta para la divulgación de la historia. Después de todo, la historia y su enseñanza, en este caso la enseñanza no formal a través de un acercamiento al patrimonio, tiene como fin último la conservación del tejido social y la generación de lazos de identidad.

El historiador y la divulgación

Una de las tareas sociales de los historiadores es la transmisión del conocimiento histórico a públicos no especializados, es decir, divulgar. Los historiadores generamos conocimientos de la realidad social en cierto periodo. Ello con la intención de que dicho saber sea utilizable para entender el presente; es decir, más allá del tema específico que tratemos, desde mi perspectiva, la razón última de nuestro trabajo es conocer el funcionamiento de los sistemas sociales a través del tiempo para ayudar a entender a las sociedades presentes. Después de todo, aunque de manera para muchos imperceptible, el pasado impregna nuestra existencia pues todas las sociedades conciben su presente a partir de los elementos legados por su pasado.

Así como en lo individual reconocemos que somos la suma de nuestras experiencias a lo largo de la vida, en nuestra existencia como colectividad debemos tener claro que somos el resultado de nuestro devenir como sociedad. Los valores y herencias pretéritas nos hacen parte de una continuidad que nos dota de identidad y, por lo mismo, dan sentido a la vida. Esta es la clave del sentido práctico de historiar, pues un mayor entendimiento de lo que fuimos y somos nos permite reconocer rasgos comunes en los otros y, por lo tanto, organizarnos colectivamente de mejor manera, ya sea a través

de la generación de lazos afectivos o, por lo menos, mediante el reconocimiento de elementos comunes a la par de plurales. Esta mezcla de lo diferente imbricando en lo que sí compartimos con el otro debiera, en el mejor de los casos, conducirnos a la práctica de la tolerancia al concebir al otro como mi semejante (Ramírez, 2016, p. 343). He aquí la importancia de divulgar pues, investigar, entender y construir para luego transmitir y reconstruir esos vínculos es lo que permite que el historiador forje un mayor rendimiento social de su trabajo. De hecho, para algunos, como lo es para mí, esta es la razón de ser del historiador.

Lo cierto es que aún en la actualidad algunos historiadores no conciben la divulgación como parte de su quehacer. A ello se suma el prejuicio, que no ha desaparecido del todo, de que esa labor es para los historiadores light, poco serios que, en aras de no dedicarse a la investigación, prefieren el "camino fácil". Nada es más falso. No niego que exista divulgación mal hecha y que a veces carece de rigurosidad, pero eso también sucede en ocasiones en el ámbito de la investigación; es decir, no es la divulgación la que obliga o acoge a los malos historiadores, son estos últimos los que pueden hacer malas investigaciones o malos productos de difusión y divulgación. De hecho, a mi parecer, la divulgación es un paso más allá de la investigación, pues el historiador requerirá realizarla adecuadamente para lograr aquélla.

Asimismo, es necesario que los historiadores se involucren en este quehacer pues los riesgos de un mal ejercicio de divulgación son muchos. Aunque no es este el espacio para detenerme en ello, sólo para ejemplificar en lo relacionado con el patrimonio, que es el eje de esta texto, cabe destacar los peligros importantes que conlleva la manipulación que se hace específicamente del patrimonio utilizándolo como una herramienta para asentar posturas políticas o convirtiéndolo en una mercancía sobre la cual lo único que interesa es la ganancia económica que genera. Sólo apuntaré que si el recurso identitario –como lo es el patrimonio a partir de su divulgación– es efectivo, el resultado puede ser una mayor cohesión social, pluralismo, diversidad y tolerancia. Sin embargo, si éste es fallido, se forman procesos de desterritorialización, disociación, incongruencia, intolerancia, y más. Es decir, no nos reconoceremos en el otro. Por lo anterior, si mi pensamiento parte de disociaciones, puedo desconocer conexiones con otras personas, culturas o patrimonios y, por ende, agredir o, por lo menos, ser indiferente a aquello

con lo que no he forjado una identidad pues ni siquiera me he ejercitado en respetar lo diferente. Asimismo, si mi sentido de pertenencia es reducido o nulo debido a un problema de desterritorialización e intolerancia, puedo ser impasible o, peor aún, atentar contra aquellos espacios a los que no pertenezco o contra las personas con las que no me identifico y que se convierte en un "otro" que "no vale". A mi parecer, el mayor ejemplo de esto son los conflictos militares. De hecho, no es gratuito que fuera al término de las guerras mundiales que surgiera la necesidad de legislar y proteger el patrimonio, y tampoco hoy, ante las diversas crisis sociales y geo-políticas, resulta extraño que repensemos estos temas. En un espacio sin identidad, la otredad se constituye como algo temido o repudiable que hay que erradicar, y no en algo que debo entender para reconocerlo como diferente pero igualmente valioso.

Por ello, los círculos identitarios que puedo ir construyendo, entre mayores y más grandes sean, reducen las posibilidades de disociación respecto del otro, generando así lazos de empatía. Precisamente la historia, en este caso mediante el patrimonio, es una valiosa herramienta que nos permite fortalecer o reconstruir el tejido social que hemos deshilvanado, pues hemos dejado de vernos como parte de un hilo más de esa matriz que componemos todos, que nos hace únicos, pero a la vez parte de una sociedad. La historia, ante todo, nos da la oportunidad de reconocernos como parte de algo más grande, del devenir humano; de ahí la importancia de hacerla llegar a públicos más amplios.

Afortunadamente, entre la disciplina histórica, poco a poco la divulgación se ha ido abriendo camino. No obstante, siguen haciendo falta historiadores que se involucren en la divulgación del patrimonio histórico inmueble ya que, en general, quienes se han interesado en este rubro se han volcado sobre todo en el quehacer al interior de los museos. Es decir, desde la academia se han desarrollado más herramientas de educación no formal para el ámbito de los museos que para el del patrimonio "musealizado" *in situ,* es decir, "en el lugar de los hechos". En todo caso, se ha optado por aplicar a este último estrategias probadas en museos, mismas que no siempre son adecuadas.

El patrimonio *in situ* y los retos para su "musealización"

El mundo contemporáneo ha experimentado cambios entre los que está la cultura del ocio y el tiempo libre. Esto ha favorecido el impulso de un turismo de masas y el consumo cultural. De hecho, cada vez son más los países que tienen como parte de su dinamismo económico esta actividad terciaria. No obstante, sabemos que la actividad turística conlleva peligros importantes al momento de aproximarse al patrimonio: sea su desgate o destrucción, la pérdida de un contenido significativo, así como el empobrecimiento o simplificación de los mensajes y la banalización de los valores de la cultura. Pero también el turismo puede ser la oportunidad de una educación informal mediante la divulgación. Específicamente el patrimonio puede ser una herramienta para el conocimiento de la historia y, con ella, la transmisión de valores de pertenencia.

Precisamente, como una respuesta al turismo de masas, en los años 80 del siglo XX se comenzó a conceptualizar, para luego promoverse, el turismo cultural. Éste podemos entenderlo como una actividad en la que se tiene el deseo de conocer y aproximarse a otras culturas. Dicha aproximación debe incluir un significado cultural y el mediador (herramientas o intérpretes) tiene la función de promover valores que van desde el cuidado del bien patrimonial hasta algunos otros que promuevan una mejor convivencia social. Dentro de este tipo de turismo, se ha insertado el turismo del patrimonio –*heritage tourism*– que precisamente se asocia a la visita de personas a una comunidad motivadas por el interés en el patrimonio cultural que dicha comunidad ofrece. En este sentido, el patrimonio es un transmisor de los valores culturales que dan sentido a la vida ya que permiten la organización colectiva a partir de la generación de procesos identitarios; es decir, los valores culturales son aquellos conceptos, creencias y actividades que le permiten al ser humano comunicarse y desenvolverse para vivir en sociedad.

De manera general, el patrimonio *in situ* apela a conjuntar diversos elementos generando nociones como las de "centro histórico", "paisaje cultural", y "paisaje histórico urbano". Como cada uno de ellos conlleva dife-

rencias, me centraré en la divulgación de la historia a partir de recorridos culturales de los centros históricos.[1]

Dada la diversidad de estos conjuntos, el patrimonio *in situ* puede encontrarse presentado de distintas maneras; es decir, sin señalización, a veces someramente explicado, otras, acompañado de exposiciones o también hay algunos más desarrollados donde se incorporan elementos como centros de interpretación.

Precisamente la variedad del patrimonio existente –seleccionado como tal– y las formas en las que está presentado de cara a la sociedad, lleva consigo la necesidad de generar nuevas técnicas de divulgación para su interpretación *in situ*. Se trata de interpretar un espacio definido por ciertas características, con sus propios valores arquitectónicos, medioambientales, paisajísticos, artísticos… en conjunto, sociales. Así, a partir de la generación de un itinerario se invita a realizar una lectura "socio-espacio-temporal" del lugar; es decir, una lectura histórica que analice los diversos sistemas que en ella convergen.

De ahí que los procesos de socialización aplicados a un espacio cerrado como lo es un museo son distintos de los que requiere el patrimonio histórico *in situ.* Igualmente se ha querido asemejar la presentación de este último con el patrimonio arqueológico inmueble cuando, de nuevo, representan retos diferentes. Una zona arqueológica abierta al público, de manera general, tiene la infraestructura necesaria para ser visitada; es decir está expresamente dispuesta para ser mostrada y más allá de la investigación que se realiza en ella, su uso es ese pues ha perdido su función ritual o habitacional. Por su parte, un edificio histórico, en el mejor de los casos, ha sido acondicionado

[1] Poco a poco la noción de centro histórico se ha ido sustituyendo por la de paisaje urbano histórico. Este último se ha definido como un estado de espíritu, una comprensión de la ciudad, o de partes de la ciudad, como resultado de los procesos naturales, culturales y socioeconómicos que la construyeron desde el punto de vista espacial, temporal y de la experiencia. Es tanto una cuestión de edificios como de rituales y de valores que los hombres desarrollan en la ciudad. Este concepto engloba los estratos del valor simbólico, del patrimonio inmaterial, de los valores percibidos, de lo que liga los diversos elementos que componen el paisaje urbano histórico, pero también del conocimiento local, incluyendo las prácticas de construcción y la gestión de los recursos naturales (Van Oers, 2010, p. 14). Aunque tiene virtudes como la integración del centro histórico con la dinámica del resto de la ciudad entre otras, igualmente el concepto ha generado algunos problemas sobre todo en torno a la delimitación que conlleva, por lo que para efectos de esta texto, es más acotado seguir hablando de centro histórico.

para usarse como museo en el que, por cierto, suele olvidarse o dejarse en último plano su propia historia para privilegiar la explicación de los objetos que contiene. En otras ocasiones, el inmueble tiene usos no culturales como puede ser el que albergue una oficina de gobierno. Por ello, muchas veces nuestra aproximación para con el edificio depende de la actividad que se desarrolla en él: acercamiento al interior y al exterior casi de manera integral y completa; vista parcial cuando sólo podemos recorrer algunas áreas o casos en los que sólo puede ser conocido por fuera. Además, ese "afuera" es igualmente variopinto pues muchas veces la observación del mismo se ve determinada por diversas condiciones como las climáticas o las de ubicación dadas a partir de su entorno; es decir, nuestra aproximación y, en muchos sentidos, su significación social depende de su accesibilidad.

Derivado de estas situaciones en las que se encuentra el patrimonio histórico inmueble, surgen preguntas como: ¿Tiene sentido visitar un edificio al que se tiene un acceso parcial o, peor aún, al que no se puede entrar? De tener la posibilidad de elegir, ¿No sería más fácil y enriquecedora una visita virtual en lugar de una física, sin desplazamientos, ruidos e incomodidades? ¿Qué nos dice ese viejo edificio? Si se trata de conocernos como sociedad, ¿Acaso un inmueble nuevo no daría más cuenta de lo que somos ahora? Estos son sólo algunos cuestionamientos que surgen sobre todo cuando se debate en torno a la necesidad de conservar tales inmuebles.

El patrimonio histórico inmueble se compone no solamente del edificio en sí mismo, sino de su ubicación; es decir, de las relaciones que se establecen entre él y una serie de elementos como la arquitectura que lo rodea, los peatones y, en algunos casos, hasta los automóviles que hoy circulan en su entorno. Así, el reto es generar estrategias para "musealizar" el territorio integrado por las relaciones establecidas alrededor suyo y en constante transformación, las jurisdicciones ahí implícitas, el medio natural y cultural, así como el devenir de quienes lo han vivido, pero también de la comunidad de su entorno. Después de todo, el mayor peligro del patrimonio es la pérdida de su significado o, en otras palabras, el quebranto de su relación con el contexto en el que se encuentra. No cuidamos aquello con lo que no nos identificamos. Así, el inmueble se conservará si pervive su relación y significado con su entorno; no obstante, en un sentido dialéctico, el que se diluya este último, es un síntoma de la ruptura del tejido social en el que se inscribe.

¿Cómo acercarse al estudio de un inmueble patrimonial?

Con todo lo que ya hemos establecido, es evidente que en la arquitectura y, en un espectro más amplio, en el urbanismo, el hombre organiza el lugar que habita y vierte su forma de pensar el mundo. Por consiguiente, los edificios son objetos culturales por medio de los cuales puede conocerse una comunidad; son los transmisores de su historia. En ellos se condensan distintos significados simbólicos (ideológicos, artísticos, estéticos, culturales) que dotan de sentido y continuidad a una sociedad. De ahí que estudios actuales han dado cuenta de cómo, mientras más rápido transformamos la fisonomía de la ciudad, menos nos reconocemos en ella, nos aislamos en círculos pequeños habitacionales que terminan por generar confrontaciones.

De ahí que la investigación que emprendamos en torno al inmueble deba tener como fundamento el aproximarnos al proceso de significación social del mismo; esto nos permitirá entender y ligar tales significaciones desde nuestro presente no sólo en los círculos académicos, sino al interior de las comunidades que lo rodean o, de alguna forma, que interactúan con el inmueble.

En ese sentido, la propuesta metodológica que comparto a continuación es una que construí a partir de muchas y variadas lecturas, de la revisión de más de una decena de guiones de visita guiada de diversas instituciones en diferentes países, y del perfeccionamiento paulatino de los primeros esquemas que elaboré a partir de su puesta en práctica en los diversos recorridos culturales realizados por mí, pero también por alumnos que han cursado los seminarios que imparto en el Colegio de Historia a públicos y lugares diversos. Así, lo que presento es el resultado de esa construcción y reconstrucción a lo largo de poco más de un lustro.

Pero antes de hablar de la propuesta metodológica, es necesario clarificar algunos conceptos. En principio, aquí hablaremos de la labor del historiador como mediador cultural y no como guía. La diferencia es la relación bidireccional que el primero intenta establecer con la sociedad, sean los paseantes, la propia población local o ambos. Así, podemos entender al mediador cultural como un puente entre el patrimonio y la sociedad, el cual construye significados y valores del patrimonio en conjunto con los paseantes al momento de hacer el recorrido y, deseablemente, con la población local al

momento de hacer su investigación. Por lo anterior, cada recorrido, si bien partirá de una base común, nunca será igual a otro. Contrario a ello, el guía suele recurrir a una exposición unidireccional. Así, aunque también es capaz de transmitir sus conocimientos, sólo aprende o elabora un guión el cual comparte a los turistas y, de manera general, su discurso es el mismo en cada una de las visitas guiadas. No obstante, cabe decir que hay guías comprometidos con su labor que, sin saberlo, son verdaderos mediadores culturales.

En este mismo sentido, el producto que cada uno presenta es distinto. Me refiero a que el guía ejecuta una visita guiada, en donde la dinámica es que el visitante escuche lo que el guía le dice y regrese a casa con la información que haya aprendido, misma que probablemente al cabo de unas horas o unos días, olvidará. En el caso del mediador, lo que realiza es un recorrido cultural, que no tiene por objetivo último que el visitante aprenda la historia puntual en torno a un inmueble o que se "llene" de datos, sino la transmisión de ciertos valores que le permitan identificarse con el patrimonio y construir su propio significado. Para ello se espera que el paseante, con ayuda del mediador, se involucre participando en el recorrido, cuestione al expositor y cuente sus experiencias, ya sea en el lugar visitado o a partir de cierto recuerdo que le permita enlazarse con el mismo. Es decir, se espera que mediante el recorrido el paseante genere empatía con el sitio y, de ser posible, con la población local.

Si bien los guías pueden conocer el tema a exponer, han desarrollado mecanismos de control de grupo y están preparados para satisfacer necesidades turísticas, el intérprete del patrimonio va más allá: estimula, promueve la reflexión, provoca y, en el mejor de los casos, compromete.[2] Éste es un mediador entre el público y el conocimiento; "traduce" lo que sabe a otros introduciendo referentes comunes y experiencias que puedan ser afines a los paseantes. Su objetivo final no es el "consumo" del patrimonio en el que una foto publicada en una red social será lo que quede al visitante de manera tan efímera como el momento mismo. No. El mediador cultural busca concienciar al público sobre la importancia de conservar el patrimonio al que se ha aproximado. El mensaje general es que el paseante vea en esos vestigios su propia historia al constituirse como transmisores de valores que le son

2 Puede recurrirse a los postulados de la interpretación temática (Tilden, 1977).

propios y, por lo tanto, de lazos identitarios que son los que le dan sentido, primero a la comunidad misma, y luego a los diversos grupos humanos.

De ahí que los intérpretes no comprometen la integridad cultural en pos del turismo, no "folclorizan", no desarticulan o disocian los significados de una comunidad, sino que los enriquecen, pero, sobre todo, transmiten, "traducen" el conocimiento de las mismas mediante la herencia que les ha sido legada por generaciones y, a partir de ello, lo hacen extensivo a otros grupos sociales (Walker, 2010).

De esta forma entendido, el recorrido cultural que propongo debe ser el medio por el cual el visitante logre concatenar una serie de elementos que, en conjunto, hagan referencia a un valor universal transmitido a partir de la historia del inmueble o del conjunto de los mismos. Así, cuando se dispare el recuerdo en torno al sitio, lo que el visitante evocará será un sentido de pertenencia para con la comunidad humana. Es, de hecho, esta relación que se genera entre el edificio, el valor que se construye a partir de él y el visitante, la que, en gran medida, permitirá que dicho patrimonio adquiera un significado, lo cual implica su conservación pero, ante todo, conlleva la nuestra como sociedad.

Para lograr lo anterior, el proceso de generación de recorridos culturales, desde mi perspectiva, es un trabajo complejo que requiere la realización de por lo menos cinco documentos distintos: cuadro de significación del inmueble, el proyecto, la investigación, el guion de recorrido general, el guion de recorrido específico. Aunque no hay espacio para profundizar, explicaré de manera muy general el contenido de cada uno.

En principio hay que elegir el inmueble, emprender una investigación bibliográfica general, definir los momentos que nos sirvan para explicar sus transformaciones, así como el valor que, considero, puede destacarse a partir de su historia, para luego realizar una investigación mucho más profunda en fuentes diversas: fotografías, pinturas, documentos de archivo, el inmueble mismo, etc.

Después de realizar una aproximación general a la historia del inmueble, es necesario elegir los momentos de significación a estudiarse. El espacio construido nos permite allegarnos a la historia en tanto que es transformado por los actores humanos, de ahí que sea un indicador de los cambios sociales. Para reconstruir la significación cambiante del inmueble a lo largo de su

historia no basta con recurrir a los documentos oficiales, sino que ésta puede rastrearse a partir de las transformaciones arquitectónicas del mismo; igualmente podemos acercarnos a los planos, las vistas urbanas, las litografías, las pinturas, las fotografías, los mapas de los lugares, las descripciones que se hicieron de ellos… el conjunto de estos discursos nos permite observar, no las transformaciones del edificio, sino las de la producción de sentido de las sociedades para con el inmueble. Esto porque cuando apelamos a una vista de la ciudad, a una crónica, a una fotografía, al relato de un viajero, a los elementos arquitectónicos o a una nota de periódico para conocer al edificio históricamente, de manera general accedemos al retrato de valores presentes en la sociedad que fabricó esos recursos/discursos. Así, valiéndose de fuentes diversas, el historiador indagará sobre esos momentos simbólicos del inmueble que atienden a los cambios de significación social.

Como puede afirmarse a partir de la síntesis aquí vertida, el monumento es una herramienta para aproximarse a las colectividades en el pasado, pero también para, a partir de su propia historicidad, generar lazos que permitan entender a la sociedad actual, de ahí su relevancia histórica. Los monumentos históricos son, en ese sentido, "memoria construida" aludiendo a sus dos acepciones posibles: la memoria materializada en nuestro patrimonio arquitectónico y su significado construido desde el presente (Azkarate, 2007, p. 5). Entonces, a la definición clásica del patrimonio entendido como un bien heredado de los antepasados que refleja el espíritu de una época, tendríamos que agregar su utilidad y significación histórica desde el pasado hasta nuestro presente. Es dicha enunciación, en este puente entre pasado y presente, la que valida la conservación de los monumentos históricos.

Si logramos entender la significación del inmueble, es decir, su aspecto social, desde su fundación hasta nuestros días –en los espacios intermitentes dados a partir de las transformaciones de su significado– podremos generar estrategias para acercar a la comunidad a los monumentos, pero no sólo desde la exaltación de valores estéticos o de una historia dura llena de fechas y transformaciones físicas, sino a partir de los sistemas sociales que constituyen parte de los elementos identitarios –valores que nos permiten vivir en sociedad– que les permitan reconocerse en ellos, o mejor aún, integrándolos con el significado que actualmente ellos le dan.

Una vez que he desarrollado las significaciones que el inmueble ha tenido a lo largo de su historia, es necesario acercar tales resultados a un amplio público. Al respecto, uno que ya he puesto en práctica es el de la generación de guiones de recorrido cultural del patrimonio histórico *in situ*, uno general y otro específico.

Una vez que hemos redactado nuestra investigación, dividida por momentos de cambio social –es decir, de significación–, y enmarcados en conjunto en el valor a destacar, podemos entonces generar los guiones del recorrido, uno general y otro específico. Estos guiones, como su nombre lo indica, son una guía en la que no necesariamente se plasma toda la información de la investigación, pero sí todo aquello necesario para llevar a cabo el recorrido.

El guion general está hecho por el mediador, pensando que será leído por otros mediadores y adaptado en otros recorridos. Más allá de la información logística y práctica que éste debe contener, lo importante a destacar para los fines de esta presentación es que debe crearse un discurso que ligue la historia del inmueble, con el tejido social a partir de los valores identitarios que éste representa.

El guion específico, por su parte, es la adaptación del guión general por parte del mediador para sí mismo. Éste se trata de cómo el mediador se apropia del guion general para transmitir el discurso al público. Al respecto, es importante señalar que no se trata solamente de cómo doy el discurso para un público determinado, sino que, aunque sea un público general, cómo lo voy a adecuar según las características reales (el día, la hora, la estación del año, mis propios intereses, la procedencia del público, si todos pertenecen a un rubro profesional, etcétera) una vez que la visita ya esté programada.

Específicamente en cuanto a los públicos, éstos pueden ser muy variados. No se trata solamente de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, sino de distinguir también entre la comunidad local y la foránea, el profesorado o, en general, si desempañan un tipo de actividad común como su pertenencia a un círculo de lectura o si todos son de una misma religión. Si no contamos con información previa, es responsabilidad del mediador intentar irlos conociendo a lo largo del recorrido e improvisar, dentro del conjunto de conocimientos con los que cuenta, para generar la mejor comunicación posible entre él y el público. Aunque no me detendré en un estudio de los públicos,

debe considerarse que entre más conocimiento tengamos del mismo, mayores posibilidades tendremos de dirigir de manera exitosa nuestro recorrido cultural a partir de un guion específico adecuado para tal grupo.

Una vez que el historiador ha elaborado los guiones, es momento de realizar el paseo. Aquí, más allá del texto, el mediador deberá utilizar técnicas de acercamiento a los paseantes, de sensibilización, de manejo de grupo, de explicación, entre otras. Por último, al finalizar el recorrido, se sugiere aplicar una pequeña encuesta para medir el impacto del ejercicio, evaluar si se cumplieron sus objetivos y poder, igualmente, recibir comentarios sobre qué mejorar o qué reforzar.

Reflexiones finales

Como puede apreciarse, los recorridos culturales aquí propuestos tienen como objetivo ser significativos, provocar, –como ya la metodología interpretativa ha advertido– más que simplemente comunicar información factual (Tilden, 1977). Afortunadamente estos paseos *in situ*, otorgan ventajas especiales, tales como su flexibilidad, su movilidad, el contacto directo con el receptor y todas las posibilidades que da hablar de un tema donde concurrieron personalidades y comunidades pasadas (Jiménez, 2002, p. 58).

Entonces, unos buenos guiones de recorrido cultural debieran incidir en la generación de los lazos identitarios al interior de las comunidades, así como hacia los visitantes foráneos. Necesitamos socializar los valores patrimoniales que van desde lo estético hasta lo simbólico, histórico, científico y hasta económico.

De ahí que, deseablemente, el historiador debiera realizar todo el proceso que conlleva la generación de un recorrido cultural para con el inmueble; es decir, hacer la investigación, los guiones y la propia visita pues, parte de su función social, no sólo es llevar conocimientos a la sociedad sino, más bien, generar cohesión y lazos identitarios; labor en la que pueden incidir los recorridos culturales. No es una tarea fácil pues se requiere de la vocación y la formación que conlleva la faceta como investigador, pero también como divulgador y, en este sentido, como mediador. Pero, pese a ser una compleja labor, es una de las formas en las que el historiador puede atender

las necesidades presentes volteando al pasado, o mejor dicho, en las que estudia los procesos del pasado del hombre en sociedad a partir de las necesidades presentes.

Referencias

AZKARATE, Agustín (2007). "Memoria y resignificación. Apuntes desde la gestión del patrimonio cultural", texto presentada en Fundación Fernando Buesa. Recuperado de http://www.fundacionfernandobuesa.com/pdf/20070718

JIMÉNEZ, Antonieta (2002). *La conservación del patrimonio arqueológico mediante la Interpretación-temática*. (Tesis de licenciatura sin publicar). ENAH, México.

RAMÍREZ, Jessica (2016). "Mis semejantes", en *Patrimonio: economía cultural y educación para la Paz MEC-EDUPAZ*, 1(9), pp. 339-344.

TILDEN, Freeman (1977). *Interpreting our heritage*. (3ra edición). North Carolina: The University of North Caronia Press.

VAN OERS, Ron (2010): "Managing cities and the historic urban landscape initiative – an introduction", en *World Heritage Papers,* 27, pp. 7-17.

WALKER, Marian (2010): "Cities as Creative Spaces for Cultural Tourism. A Plea for Consideration of History", en *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 2 (8), pp. 17-26.

Traducción y difusión digital de textos de historia: el caso de Khan Academy México

Iván RIVERO HERNÁNDEZ
Laila BÁEZ DEL CASTILLO
// Posgrado en Estudios Mesoamericanos-UNAM, Licenciatura en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera-UNAM

Iván Rivero Hernández. Se ha dedicado a la docencia, traducción e interpretación de la lengua inglesa. Estudió la Licenciatura en Historia en la UNAM, a través del sistema abierto (SUAyED), y actualmente cursa la Maestría en Estudios Mesoamericanos en la misma universidad. Fue traductor al español de los textos de historia de Khan Academy. ivan.riveroh@gmail.com

Laila Báez del Castillo. Correctora de estilo en español y traductora de lengua inglesa. Estudiante de la Licenciatura en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM. Ha colaborado con el equipo de traducción de Khan Academy en textos del área de humanidades y en la elaboración de los criterios editoriales para este fin. lailabaez@gmail.com

Resumen // Con base en la experiencia de traducción y difusión de textos de historia en el sitio electrónico Khan Academy, se presentan problemas propios del uso de las distintas lenguas necesarias: la lengua de origen se manifiesta a través de una visión historiográfica que se universaliza al traducirse y difundirse, a la que el traductor debe enfrentarse teniendo presentes los contextos de origen y destino. El español como lengua meta y los problemas propios de la interpretación del texto original, desde el punto de vista de la historiografía, especialmente cuando se trabaja en equipo interdisciplinario. Por último, el lenguaje de programación, como herramienta de difusión digital, que parece aún lejano para áreas no científicas, pero que es indispensable adoptar como instrumento cotidiano para el quehacer humanista.
Palabras clave // difusión de la historia, historiografía, traducción, programación.

Introducción

La difusión de la historia por medios digitales o electrónicos –videos, aplicaciones, blogs y portales de internet– ha cobrado auge en los últimos años, relegando cada vez más la consulta de materiales didácticos impresos, especialmente entre estudiantes de educación básica y media superior. Esto no solo se ha llevado a cabo en plataformas educativas dedicadas exclusivamente a la historia, mas es común encontrar a Clío entre otras áreas de conocimiento.

Tal es el caso de Khan Academy, cuya sección de humanidades incorpora contenidos de corte histórico aun cuando gran parte de su popularidad se debe a sus contenidos de matemáticas. La relevancia que adquiere este sitio no solo se relaciona con el éxito que ha tenido como plataforma educativa en Estados Unidos, sino con el hecho de que ha sido igualmente aceptada en distintas partes del mundo, desde donde ha comenzado a traducirse, incluida la parte de historia. Desde luego, entre las distintas lenguas a las que se está traduciendo (pues la labor no concluye), se encuentra el español, cuyo impacto va más allá de nuestro ámbito nacional.

El presente texto tiene como objetivo analizar, a partir de nuestra experiencia como colaboradores del equipo de traducción de Khan Academy México, tres elementos centrales implícitos en la traducción y difusión de textos de historia de la referida plataforma educativa: la consideración de la estructura didáctica del sitio y de sus contenidos historiográficos; las implicaciones y los problemas derivados de la traslación de contenidos de una lengua origen a una destino, el español, y, por último, la relación que existe entre los textos de historia, su traducción y su presentación a través del sitio web, lo que establece un vínculo con las Humanidades Digitales. Nada de ello, no obstante, tendrá mucho sentido si no se habla primero de Khan Academy.

Khan Academy

Khan Academy es un espacio educativo virtual no lucrativo[1] diseñado principalmente para apoyar la formación de estudiantes de los niveles básico

[1] Los principales auspiciadores y sus cuantiosos donativos pueden verse en: https://www.khanacademy.org/about/our-supporters (consultado el 15 de enero de 2017).

y medio superior en Estados Unidos. Está dividido en seis grandes áreas: matemáticas, ciencia e ingeniería, computación, economía y finanzas, preparación para exámenes, y —la que nos compete— artes y humanidades. Este contenido está al alcance de cualquier cibernauta, con o sin usuario registrado, si bien la forma más formal y completa de experimentar Khan Academy requiere darse de alta y crear un perfil. De esta forma, la plataforma guarda un historial con los temas revisados y el usuario, conforme lee textos, ve videos, responde cuestionarios y repite lo que necesita, puede revisar su avance, el tiempo que ha empleado o lo que le falta para completar determinado tema. Además, la plataforma tiene elementos de estímulo que hacen más rica la práctica: insignias y avatares al llegar a ciertos hitos o participar en los foros. Estos últimos son espacios para preguntas y respuestas debajo de cada video o texto que enriquecen el aprendizaje.

El proyecto surgió en 2006 ante la necesidad que tenía su fundador, Salman Khan, de explicar a distancia algunos conceptos matemáticos (Murphy, Gallagher, Krumm, Mislevy & Hafter, 2014, p. iii). Entonces, él mismo realizó una serie de videos explicativos y programó ejercicios en Java para practicar las lecciones vistas (Thompson, 2011, p. 3). La popularidad que tenían sus videos —exhibidos libremente en YouTube— llegó a superar el índice de audiencia que tenían, en conjunto, cursos similares de MIT y Stanford (Khan, 2012, p. 155), lo que permitió que se formalizara el proyecto en 2009 con la existencia de un portal propio (www.khanacademy.org), aplicación para dispositivos inteligentes y, en cuanto a contenidos, la ampliación en las áreas y temáticas de conocimiento.

Además de su gratuidad, la cual es base de cualquier beneficio posterior, el éxito de Khan Academy reside principalmente en la posibilidad que ofrece al estudiante de personalizar su aprendizaje (Thompson, 2011, p. 2; Murphy et al., 2014, pp. iv, 31). Desde luego que esto tiene que ver con la aparente enseñanza personalizada que ofrecen los videos,[2] con la nula obviedad con la que se abordan los temas (no dar por hecho que los estudiantes ya los conocen) y con la estructura escalonada que tienen los módulos y temas, pero

[2] Los videos solo muestran lo que el profesor explica en un tablero digital, no como una pizarra de un aula en donde los alumnos comúnmente ocupan el papel de receptores, sino como si el profesor estuviera sentado frente al alumno, sin tarimas de por medio, y le explicara el tema en una hoja de papel, dando pie a una interacción más cercana entre ambos.

tiene más relación con el hecho de que el estudiante se encuentra solo frente al monitor con la libertad de manipular los videos a su ritmo: poner pausa, regresar, adelantar, practicar y volver a ver si así lo desea, todo lo cual genera en él menos ansiedad ante temas complejos, e incrementa la confianza en su capacidad cognitiva (Murphy et al., 2014, p. xii).

Este beneficio ha de entenderse como complementario a la instrucción que reciben los estudiantes en clase, pues el portal de Khan Academy no está pensado para sustituir la docencia o la asistencia estudiantil a las aulas. Al contrario, Khan Academy ha realizado un gran esfuerzo por adecuarse a los Estándares Académicos Fundamentales en las áreas de matemáticas, ciencia, temas técnicos, lenguaje, historia y ciencias sociales.[3] De hecho, entre 2011 y 2013 Khan Academy llevó a cabo un programa piloto voluntario de implementación de su portal en diversas escuelas de California —privadas, públicas y semiprivadas (charter)— con el fin de poner a prueba sus contenidos y modificarlos de manera tal que sean útiles para profesores y alumnos, a la vez que sigan dichos estándares (Murphy et al., 2014). Por ello, muchas veces Khan Academy se asocia con el flipped classroom, modelo didáctico que implica la asignación de videos hechos por los mismos profesores con el fin de introducir a los alumnos determinada lección antes de la clase, es decir, para ver a priori.

Esto, vale añadir, ya se hacía en Estados Unidos antes del boom de Khan Academy (Tucker, 2012, p. 83), sin embargo, quizás por la relación con tal práctica docente y consecuente demanda de material didáctico audiovisual, este sitio experimentó la mencionada popularidad.

La historia en Khan Academy

El área de Khan Academy relacionada con la historia está dividida en tres secciones: historia del arte, historia mundial e historia de Estados Unidos. Se puede encontrar contenido relacionado con las distintas culturas del mundo

[3] Se trata de los Common Core State Standards, adoptados por la mayoría de los estados de EE.UU., que tienen como objetivo garantizar las mismas bases educativas y el nivel necesario para la formación profesional. Véase: http://www.corestandards.org/ (consultado el 17 de enero de 2017).

en las dos primeras secciones, mientras que la tercera solo brinda información relacionada con nuestro país vecino. Unas y otras se conforman de múltiples temáticas o subsecciones, dentro de las cuales se encuentra —también dividido en amplias temáticas— el contenido en la forma de ensayos, videos y, en algunos casos, ejercicios.

Diversos especialistas estuvieron a cargo de elaborar los ensayos y videos que constituyen la diversidad de temas de las tres secciones aludidas. Cada uno de ellos tiene la formación profesional necesaria para atender, con base en su especialidad, las respectivas temáticas, si bien en ciertos casos bastó con que el especialista se relacionara solo con el espacio o la temporalidad de estudio de cierto tema. En general, los articulistas han hecho estudios de grado y posgrado y, a decir por las fechas de elaboración de los textos, algunos habían concluido su formación poco tiempo antes.[4] Vale señalar que la mayoría fue contratada para redactar ensayos, mientras que unos pocos estuvieron a cargo de los videos.

La elaboración de los videos pone de relieve la asociación que estableció Khan Academy con otras plataformas educativas para el área de humanidades. Los contenidos de esta área son por lo general de la autoría de personas vinculadas a proyectos externos, por lo que también se encuentran, en la mayoría de los casos, en los portales de las respectivas organizaciones. Entre estas, están las galerías Tate, el Museo Metropolitano de Arte de Nueva York y el Museo Británico. Además, destaca la participación de Smarthistory —plataforma digital especializada en historia del arte—, pues conforma el grueso de artículos y videos expuestos en Khan Academy, los cuales también están en su portal (https://smarthistory.org/). Al observar los videos, se pueden percibir dos etapas: una inicial, cuando Smarthistory producía los videos en su totalidad, y, otra posterior a la alianza entre ambas plataformas, cuando ya existía el auspicio de Khan Academy. Es de suponer que ha sucedido lo mismo con los ensayos.[5]

---

[4] ara una lista de los colaboradores, véase: https://www.khanacademy.org/about/our-content-specialists (consultado el 25 de enero de 2017).

[5] Los ensayos de historia del arte de Khan Academy se hallan, íntegros, en Smarthistory, y en ambos casos se señala el mismo autor. Este también aparece entre los articulistas de Khan Academy (vid supra) y de Smarthistory (http://smarthistory.org/author-list/).

La selección de los contenidos, no obstante, fue ajena a la voluntad de los articulistas; es decir, se les asignó el tema particular a desarrollar. Esto se debe a la adecuación de contenidos de Khan Academy a los mencionados estándares de educación de Estados Unidos, aunque también, y más específicamente, a los conocimientos mínimos requeridos por distintas universidades del mismo país para el área de humanidades, los cuales corresponden a los sugeridos por el College Board —organización estadounidense que fomenta la estandarización académica[6]— a través de su marco curricular de historia del arte (AP Art History Curriculum Framework). Así, por ejemplo, a decir de las pinturas rupestres ubicadas en lo que actualmente llamamos Europa, solo debe exponerse la cueva de Lascaux y ningún otro caso, tal como aparece en Khan Academy.[7]

La adecuación de contenidos históricos a un marco común responde a los intereses y objetivos que como nación tienen y se plantean desde el College Board, mismos que giran en torno a sus necesidades, experiencias y paradigmas colectivos sobre lo social, económico, político y cultural —sea nacional o global—. El pasado al que se acercan —cuando no propio, apropiado— mantiene un estrecho lazo con el contexto del cual parten y al que pretenden comprender, por lo que difícilmente sirve como explicación de pasado para otros pueblos o naciones del mundo, aún con la globalización.

No obstante, bajo la consigna de "proporcionar educación gratuita de primera calidad a quien sea, donde sea", misión expuesta por Khan Academy y respaldada por Smarthistory[8], se pretende universalizar valores e interpretaciones sobre el pasado, despojando al mismo tiempo al resto de los pueblos de su tránsito por distintos caminos diacrónicos (Guha, 2003, pp. 76-77; Quijano, 2003, pp. 209-212; Wallerstein, 2007, pp. 15-16 y 99). Ello,

[6] Pocas son las instituciones mexicanas miembros del College Board: la American School Foundation, el ITAM, el Westhill Institute y la Universidad Anáhuac, entre otras. Véase: https://www.collegeboard.org/membership (consultado el 6 de febrero de 2017).

[7] Cotéjese tal marco (https://secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/ap/2013advances/content-area-1-global-prehistory.pdf) con el contenido de Khan Academy (https://www.khanacademy.org/humanities/prehistoric-art/paleolithic-art). (consultados el 30 de enero de 2017).

[8] "To provide a free world-class education to anyone, anywhere" (las cursivas en cuerpo de texto son mías). Véase https://www.khanacademy.org/about y https://smarthistory.org/frequently-asked-questions/ (consultados el 15 de enero de 2017).

desde luego, incentiva una falsa conciencia histórica en quienes, ajenos al contexto de construcción de conocimiento de Khan Academy, aprehendan tales valores e interpretaciones (Ramírez, 2001, pp. 155-156).

Esto se ve reflejado en los contenidos didácticos que conforman el currículo arriba señalado. En términos cualitativos, es común encontrar menciones explícitas sobre la relevancia de ciertos temas, como puede ser la mención de la "cuna de la civilización" al referirse al Oriente Próximo y de ahí trazar la ficticia línea temporal, expuesta en la secuencia de temas, que transita por el Medievo y el Renacimiento hasta el arte Neoclásico en Europa, que nutrió a Estados Unidos. Ahora, aunque parece existir mención sobre el arte que corresponde a la llamada América Latina, esto se debe a "la creciente población de latinos [en Estados Unidos] [...] y el consecuente incremento de hablantes de español (y spanglish)" (Jiménez —traducción propia—, s/f), entre otros elementos culturales relacionados. Sin embargo, no hay referencia a ninguna independencia del resto de los países americanos, y México no parece haber participado en la Segunda Guerra Mundial, por no decir que un solo párrafo bastó (aun cuando se trata de algo compartido) para explicar su pérdida territorial en el siglo XIX.

La poca relevancia histórica que tiene México o América Latina en este discurso universalista también se observa cuantitativamente. Si comparamos la entrada correspondiente al "Renacimiento y la Reforma en Europa" con aquella sobre el "Arte en América hasta la Primera Guerra Mundial", subsecciones de la misma categoría organizativa, queda clara cierta tendencia historiográfica por la alarmante diferencia en la temporalidad y espacio de estudio, y por el tipo de recurso didáctico empleado. Por un lado, los contenidos de la subsección europea son principalmente audiovisuales (171 videos) y secundariamente textuales (75 ensayos), a la vez que tienen 46 ejercicios para la práctica. En contraste, la subsección americana está conformada en su mayoría de textos escritos (115 ensayos, de los cuales 23 versan sobre México), de algunos videos (38, de los cuales 10 son sobre México) y únicamente de 3 ejercicios (todos sobre Estados Unidos). Al pensar en el gasto implícito entre un recurso y otro, queda claro que ciertos temas merecen más presupuesto.

El valor dado a unos y otros pasados va acompañado del paradigma con el cual somos percibidos en la actualidad, y eso mismo se refleja en la

consideración de los distintos articulistas de Khan Academy y Smarthistory sobre la producción de conocimiento realizada desde nuestro contexto: una consideración prácticamente nula. Salvo por tres casos detectados (Carrasco & Matos, 2003; Aveleyra, 1965; Ballesteros, 2000), las referencias bibliográficas que acompañan los ensayos históricos sobre México corresponden a la producción estadounidense o europea, siendo que existen ineludibles contribuciones que se realizaron desde nuestro contexto y están traducidas al inglés. Así, por ejemplo, a decir de la única entrada relacionada con la cultura mixteca, está la mención a Zelia Nuttall (1902) y no a Alfonso Caso (cuyas traducciones son más recientes), o ver la ausencia de Ramón Piña Chan y Beatriz de la Fuente en cuanto al pre-Clásico y lo olmeca, o el texto Colonial Art in Mexico de Manuel Toussaint (1995) sobre el periodo colonial.

Mas, antes de tratarse de un asunto de nacionalismos (muy peligroso a la luz de estos días), pareciera que sigue habiendo un menosprecio por la producción académica hecha en los países subdesarrollados (Camacho, 2009, p. 90), situación que difícilmente puede revertir un traductor, si bien estar consciente de ello puede beneficiar su labor.

El español y la traducción de textos de historia

La traducción al español de los textos de historia requirió, además del obviado profesionalismo por parte de los traductores, de un manual de estilo y criterios editoriales que sirviera de norte ante los embates circunstanciales del texto y su contenido. La existencia de este manual para los equipos de traducción de Khan Academy México, y en particular, para el área de humanidades, tiene varios orígenes. En primer lugar, el crecimiento del equipo hacía difícil la homologación de los términos y usos del lenguaje, que se repetían en más de un artículo; en segundo lugar, el aumento de los textos en el sitio original hacía también que esta tarea requiriera un documento organizado que tratara las situaciones más comunes o críticas que pudieran presentarse en la interpretación; por último, habían surgido durante los dos años previos muchos dudas sobre la traducción y el uso del español, las cuales se vaciaban en un archivo de Word, conforme el equipo llegaba a un acuerdo. Cabe señalar que entonces no había un equipo destinado específicamente al área

de humanidades. Eran los mismos traductores de ciencias duras quienes habían abordado estos temas y quienes iban creando criterios con base en sus acuerdos, conocimientos (dos traductores científicos tenían una especialización en traducción) e intuición. Hay una cuarta razón, la cual es externa: el cliente había dado ciertos lineamientos que era imperativo seguir, por ejemplo, que el tratamiento de cortesía siempre fuera en segunda persona y que el uso del español fuera el de México, con algunas excepciones en las que el regionalismo limitaba la comprensión del tema.

La división en áreas de especialización mejoró considerablemente la labor. Se dividieron las tareas, se organizó la asignación de textos, la revisión corrió a cargo del mismo equipo especializado. Pero la calidad todavía no era óptima. El documento de Word crecía; no obstante, al estar separado en áreas, no era fácil buscar la información requerida, pues había temas compartidos por ciencias y humanidades y estos se obviaron; además, no seguía un orden lógico. Ante ello, la coordinación decidió capacitar a todo el equipo vinculado en el proyecto —ciencias y humanidades— con un curso de redacción enfocado en la traducción[9] y se planteó la necesidad de elaborar un documento mucho más organizado y, sobre todo, fundamentado.

El proceso de elaboración de este nuevo manual consistió en varias etapas:

1. Se hizo una relación de todos los temas o dudas que tocaban los criterios anteriores, sin considerar el acuerdo al que se hubiera llegado para tratarlos.
2. Se revisaron los medios de comunicación que tenía el equipo en su momento (un grupo cerrado en Facebook y comentarios en la plataforma de traducción), para encontrar todas las dudas que hubieran surgido durante los años previos de trabajo y que no se encontraban en los criterios anteriores.
3. A la lista resultante, se sumaron los errores más comunes y los puntos más sobresalientes que se trataron en el curso de redacción.
4. Todos estos temas se clasificaron en normas de escritura, criterios editoriales y traducción de términos técnicos. Para los tecnicismos existía ya un glosario al alcance de todos los traductores, divido por

[9] El curso lo dirigió el maestro Sandro Cohen.

áreas, que se iba nutriendo una vez acordada la traducción de un término para cierto contexto.

5. Se revisaron varios manuales y libros de referencia publicados, como el Libro de estilo de EL PAÍS (2014), la Ortografía (2011) y la Nueva gramática de la lengua española (2010), ambas de la Real Academia Española, y Redacción sin dolor, de Sandro Cohen (2014).

Sobre estas bases se redactó el "Manual de estilo y criterios editoriales para traductores de Khan Academy México". Grosso modo, los temas quedaron divididos en a) "Criterios de Khan Academy México", es decir, los lineamientos dictados por el cliente y los acuerdos formales, cuyo fin era homologar la traducción de títulos, uso de palabras extranjeras, gerundios, bibliografías, pies de imagen, entre otros; b) Reglas de uso de la lengua, ortográficas, gramaticales, avaladas por la RAE; reglas de redacción, y c) Apéndices, donde se incluyó información de interés sobre los temas señalados en el manual, así como el glosario elaborado por el equipo.

De este modo, se agregaron, organizaron, modificaron y eliminaron acuerdos. Por ejemplo, un acuerdo original era no traducir los nombres propios de personas. Después de discutirlo, se convino en que se debía utilizar su castellanización si esta era ampliamente difundida; por citar un caso, se escribiría Martín Lutero y no Martin Luther.

Este manual se construyó directamente en la página electrónica del equipo mexicano, que sirve de foro de trabajo. El usuario puede navegar por el índice, cuyos títulos son un vínculo para el tema en cuestión, o utilizar el comando "Buscar" con palabras clave para encontrar todos los artículos relacionados.

Si algún tema relevante no aparece, se propone en el foro para llegar a un acuerdo sustentado e incluirlo en un nuevo artículo o en uno ya existente. Esto es importante, ya que este documento, como la lengua, es un ente vivo, que crece y se desarrolla con el tiempo.

El "Manual" generó, al menos, dos fenómenos positivos: la búsqueda organizada y el debate sobre ciertos usos y su relevancia, lo que resultaba en más acuerdos. Algunas de las discusiones eran terminológicas y nutrían, más bien, el glosario mencionado arriba y, posteriormente, el glosario de la

plataforma de traducción Crowdin.[10] Es el caso de domus, vocablo latino con el que se conoce a un tipo de casa romana, que en más de un artículo se había traducido como sustantivo femenino; sin embargo, después de corroborar el uso que le dan ciertos especialistas en la historiografía, se constató que era masculino, irregularidad del mismo latín.

Otros acuerdos se tomaron con base en el uso generalizado[11] y otros más se consideraron casuísticos. Tal es el caso de la palabra evidence, cuyos significados "evidencia" e "indicio" no podían tomarse como sinónimos. Dado que en historiografía "evidencia" es un término utilizado con una connotación que no deja lugar a confusión, no se le podía determinar un solo sentido a la palabra inglesa porque restringiría y empobrecería el trabajo de traducción de temas distintos.

Hubo, además de la especialización, el curso de redacción y el "Manual", otras herramientas que aportaron calidad a la labor, que se pueden resumir como la consulta con las fuentes directas. Se hizo hincapié en verificar la información que generara dudas, por ejemplo, las medidas de las obras o la versión castellanizada extendida de los títulos. Se recomendó utilizar herramientas de búsqueda especializada, como un catálogo mundial de obras en línea (www.worldcat.org), Google Books, así como contactar a los autores o a los museos donde la obra se encuentra.

La difusión digital

Además de traducir los textos de historia, fue preciso presentarlos en la versión española de Khan Academy (es.khanacademy.org). Ello requirió que los traductores trabajaran con otro tipo de lenguaje: el de programación. Para los del área de ciencias, familiarizados con los conceptos y usos de tal len-

[10] En esta plataforma, que se describirá más tarde, existe la opción de definir palabras en un glosario. Cada vez que éstas se encuentran en las entradas a traducir, están resaltadas. Cuando se posa el cursor en ellas, aparece la traducción. Es útil en tanto que no hay que buscar en ningún otro documento, pero es limitante porque solo permite una definición. No existe la polisemia en Crowdin.

[11] En los casos en que se hablaba de American Revolution se acordó utilizar siempre "Guerra de independencia de Estados Unidos", aun cuando "revolución" e "independencia" son correctos en este contexto.

guaje, esto no representó ningún inconveniente, pero fue un reto para los de humanidades. Los colegas de ciencias, como sea, apoyaron a resolver dudas, si bien parte de nuestro aprendizaje se dio en la marcha a partir de errores y aciertos.

Esto fue posible puesto que debíamos verificar que cada artículo en español se desplegara en el sitio web de manera adecuada, sin problema con las tildes, caracteres especiales, notas de imagen —o la misma imagen—, uso de cursivas o negritas y sin romper los hipervínculos de algunos conceptos o referencias. Diversas convenciones de estilo del español se modificaron para adaptar el texto a la estructura no incluyente de programación (como la imposibilidad de usar cursivas cuando era necesario), y aunque otros elementos sí podían incorporarse en el texto, existía el riesgo de que la traducción no se desplegara por el uso de comillas o la eliminación de la raya innecesaria en el español, por ejemplo. Normalmente, un solo error en el uso de códigos de programación hacía que todo el artículo en español quedara oculto y se desplegara en inglés; otras veces, solo aparecía en inglés el párrafo u oración errada. Todo ello obligaba al traductor a hacer una lenta y minuciosa revisión del uso que le dábamos a los códigos.

Por otro lado, en ocasiones las páginas se desplegaban en inglés y no en español, aún después de revisar los códigos. Esto no fue exclusivo de los textos en español, pues se reportó el mismo error en distintas partes del mundo, en relación a diversos idiomas. Entonces comenzó a quedar claro que, si en un inicio se le dio valor a ciertos códigos de programación, tal valor se pensó para responder a la redacción del inglés. Ello repercutió, entre otros factores, en que comenzaran a cargar textos en inglés con un lenguaje de programación cada vez más incluyente y accesible, gracias a lo cual nos beneficiamos, bajo solicitud de la coordinación, de una breve instrucción sobre las diferencias entre los tres lenguajes más comunes en Khan Academy (HTML, Perseus y Text).

Nuestra relación con el lenguaje de programación siempre estuvo, no obstante, mediada por dos herramientas virtuales de trabajo diseñadas para la traducción de textos. Estas “traducían” gran parte del lenguaje de programación con el cual se habían editado los artículos y lo presentaban amigablemente, por lo que la aludida problemática relacionada con los códigos se reducía a ciertos elementos clave (espacios, sangrías, negritas, cursivas,

diferencia tipográfica y caracteres especiales). Así, ingresábamos a tales herramientas con un nombre de usuario que nos identificaba como traductores de determinado idioma y a través de ellas navegábamos “desde adentro” por Khan Academy.

La primera de estas herramientas, llamada Crowdin (www.crowdin.com), sirve como plataforma de traducción para distintos sitios web, por lo que sus funciones fueron pensadas para funcionar en la generalidad. Una vez seleccionado un texto, esta herramienta desplegaba tres columnas distintas. Al lado izquierdo, el traductor podía ver el texto en la lengua original —con la posibilidad de ver los cambios que se realizaban—; al centro había tres ventanas: en la primera se veía un fragmento del original —comúnmente dividido en oraciones o párrafos—, en la central, un espacio para incorporar la traducción —con sus respectivos códigos— y en la inferior, sugerencias de traducción basadas en Google Translate; por último, en la columna del lado derecho existían dos pestañas para comentarios y términos relacionados con la traducción, los cuales advertían a otros traductores de ciertos conceptos o problemas de la lengua o el texto.

Entre los problemas de traducir desde Crowdin se encontraba la organización de los contenidos, pues estaba dividida en categorías de gran tamaño que no necesariamente correspondían a la estructura del sitio web[12], y al interior de estas muchos textos se encontraban ordenados alfabéticamente a partir del título. Ello repercutió negativamente en la labor de traducción, puesto que descontextualizó la secuencia didáctica que seguían los artículos y videos. Inclusive, en algunos casos las distintas entradas de los textos estaban en orden alfabético o numérico y no con la lógica intencionada por los autores.

Con el fin de evitar que el traductor empleara tiempo innecesario buscando, primeramente, el texto que debía traducir, y la revisión del mismo desde el portal educativo para traducirlo en contexto, Khan Academy creó Tardis, una segunda herramienta que organizaba toda la información de manera más estructurada y que le permitía al traductor ver el texto tal cual habría de desplegarse en el portal. Sin perder las ventajas que tenía Crowdin —pues quedó superpuesta—, fue creada con el objetivo específico de ayudar

[12] Destaca que todo el contenido haya sido dividido en “alta prioridad” (high priority) y “baja prioridad” (low priority), siendo ésta última donde se ubicaba el contenido de historia.

en la traducción, es decir, que corresponde a la etapa de expansión global de Khan Academy también vista con la transformación de códigos de programación a otros más amigables para las convenciones de distintas lenguas.

A la par, cabe subrayar, Khan Academy México comenzó a trabajar en una plataforma propia que igualmente se superpusiera a Crowdin y a Tardis, pero que permitiera organizar mejor los contenidos, ya con fines cualitativos y para facilitar aún más el acceso a los contenidos, así como verificar el estado de traducción, edición, revisión y aprobación en que se encontraban los mismos. A partir de su elaboración se notó un cambio favorable en la traducción y despliegue de los textos de historia en español. Fue poco después que se suspendió —al parecer por problemas de derechos de reproducción— la traducción de textos de humanidades (considerados por el cliente como contenido de "baja prioridad") al español por parte del equipo de Khan Academy México[13], si bien —vale añadir— poco antes (segunda mitad del 2016) comenzaron a traducir, modificar y apropiarse de nuestras traducciones desde Estados Unidos, acción que continúa a la fecha (febrero 2017).

Conclusiones

Khan Academy ha tenido gran impacto entre estudiantes del nivel educativo básico y medio superior en Estados Unidos, lo que ha generado interés fuera del país y ha decantado en la traducción del portal a distintas lenguas, entre ellas el español. Su contenido ha sido adecuado a ciertos estándares educativos que difícilmente corresponden con los de otros países, como el caso de México. El convencional universalismo con el que se perciben las matemáticas y las ciencias cesa con la historia, dada la abundancia de pasados y presentes sociales; su exposición, no obstante, se hace desde un discurso igualmente universalista. El vínculo que pueda generar un lector desde México de tal historiografía, antes que beneficiarlo, lo distancia de su contexto, quizás impidiendo que se conciba como sujeto histórico, como agente de cambio, y, por tanto, puede dificultar que genere una conciencia histórica

[13] Actualmente continúa el trabajo de traducción de matemáticas y ciencias, áreas que se pueden acceder sin restricción alguna en el sitio en español.

(Salazar, 2001, p. 89) necesaria para esta sociedad. Quizás valga la pena considerar esto antes de importar cierta explicación historiográfica.

Mas una vez tomada la decisión, la labor de traducción ha de realizarse. Para ello, es fundamental mantener presente el contexto destino, lo que puede lograrse en mayor o menor medida, dependiendo de la sensibilidad del traductor. Al abordar de manera consciente ciertos problemas conceptuales y de estilo se puede trasladar mejor el contenido, aspecto que se refuerza con criterios previamente examinados. Sin esto, y especialmente cuando se trata de un equipo de personas, la labor de traducción general puede carecer de forma, afectando el aprendizaje de un público lector que no terminará de entender las distintas maneras en que aparecen explicados los temas. Así, resulta fundamental que un profesional de la historia o de su divulgación, se involucre en los asuntos —muchas veces obviados— de las lenguas origen y destino, o bien, que se trabaje interdisciplinariamente, como sucedió en nuestro caso.

Se puede concluir de la misma manera al pensar en el lenguaje de programación. Mas este no debe verse únicamente vinculado con programadores, ni con quienes están asociados a las humanidades digitales, sino que debe (o debería) estar presente —al menos su lógica general— entre los mismos estudiosos y divulgadores de la historia. En términos prácticos, el dominio de las lenguas (origen y destino) así como el conocimiento que se tenga de las herramientas más usadas hoy en día puede marcar la diferencia entre el empleo y el desempleo, tan común este último entre quienes nos dedicamos a comprender, explicar o divulgar el contexto social que nos rodea y del que somos parte.

Referencias

Aveleyra Arroyo de Anda, L. (1965). The Pleistocene Carved Bone from Tequixquiac, Mexico. *American Antiquity,* vol. 30, pp. 261-277.

Ballesteros García, V. M. (2000). *The Monasteries of the State of Hidalgo.* Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Camacho Navarro, E. (2009). El poscolonialismo y su crítica a la interpretación de la historiografía tradicional sobre América Latina. En Sosa

Álvarez, I. (coord.). América Latina: enfoques historiográficos (pp. 83-102). México: FfyL-UNAM.

Carrasco, D. & Matos Moctezuma, E. (eds.) (2003). Moctezuma's Mexico. Boulder: University Press of Colorado.

Cohen, S. (2014), Redacción sin dolor (6a ed.). México: Ed. Planeta.

Guha, R. (2003), La historia en el término de la Historia Universal. Barcelona: Crítica.

Jimenez, M. (s/f). Latin American art. Khan Academy. Recuperado de https://www.khanacademy.org/humanities/art-americas/beginners-guide-americas/a/latin-american-art-introduction

Khan, S. (2012). The One World Schoolhouse. Nueva York: Twelve.

Libro de estilo (22a ed.). (2014). Madrid: Aguilar.

Murphy, R., Gallagher, L., Krum, A., Mislevy, J. & Hafter, A. (2014). Research on the use of Khan Academy in Schools [versión digital PDF], Menlo Park, CA: SRI Education. Recuperado de https://www.sri.com/sites/default/files/publications/khan-academy-implementation-report-2014-04-15.pdf

Nuttall, Z. (1902). *Facsimile of an Ancient Mexican Codex Belonging to Lord Zouche of Harynworth, England.* Cambridge, Mass.: Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Harvard University.

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander E. (ed.). La colonialidad del saber (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Ramírez, C. (2011). La hermenéutica de la historia y la importancia de explicar la historia mundial desde México. Co-herencia, vol. 8 (núm. 14), pp. 133-159.

Real Academia Española (2010). Nueva gramática de la lengua española (1ª ed). México: Ed. Planeta.

Real Academia Española (2011). Ortografía de la lengua española (1ª ed.). México: Ed. Planeta.

Salazar Sotelo, J. (2001). Problemas de la enseñanza de la historia. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Thompson, C. (2012). How Khan Academy is Changing the Rules of Education. Wired Digital. Recuperado de https://www.wired.com/2011/07/ff_khan/

Toussaint, M. (1995). Colonial Art in Mexico. Austin: University of Texas Press.
Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Education Next, vol. 12 (núm. 1), pp. 82-83.
Wallerstein, I. (2007), Universalismo europeo. México: Siglo XXI.

Un guayaquileño en México. Vicente Rocafuerte y la Compañía Lancasteriana

Raquel DÍAZ GALVÁN
// Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Raquel Díaz Galván. Realizó sus primeros estudios en la Escuela Nacional de Maestros donde obtuvo el título de profesora de educación primaria. Continuó su preparación de licenciatura en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en donde se tituló con la tesis de "El Tecpan de Santiago. Vicisitudes de una institución educativa 1842-1936". Después ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en donde realizó estudios de maestría y doctorado en historia con las tesis de "Vicente Rocafuerte, ¿un simple patriota? 1822-1829" y "Vicente Rocafuerte. De cómo un hombre de progreso se hizo rebelde. 1830-1832". radiga26@yahoo.com.mx

Resumen // Este texto se abordará en primer lugar, lo relativo a los orígenes del Sistema Lancasteriano en México en los primeros años de vida independiente. De esta forma se revisará, en qué momento se establece aquí, a quién estaba dirigido y qué es lo que se pretendía con él, entre otras interrogantes. Una vez explicados esos cuestionamientos se presentará la intervención de Vicente Rocafuerte a partir de sus ideas y su participación en el apoyo a la enseñanza lancasteriana y a la educación en general. Para lo cual se reconocerá, brevemente algunos elementos de su biografía que ayuden en la comprensión del personaje.
¿Por qué una persona como Vicente Rocafuerte que está más asociado a lo que entre los especialistas se considera como la historia política interesa para el asunto de la a la difusión de la historia? Como se revisará en este texto, al inicio de la vida independiente, cuando todo estaba en proceso de construcción, la participación de personas como él resultaron clave en el proyecto de nación.
Palabras clave // Rocafuerte, Compañía Lancasteriana, educación y México.

Una vez que se ilumina la mente
no se puede oscurecer.
Thomas Paine

En el presente trabajo se abordarán en primer lugar, algunos de los elementos más significativos del contexto histórico previos al inicio de la vida independiente de nuestro país. Específicamente me refiero a la última etapa de la guerra de independencia: la de la consumación. Después se tratará brevemente lo relativo a los orígenes del Sistema Lancasteriano en México en los primeros años de vida independiente, esto es en el siglo XIX. De esta forma se revisará, en qué momento se establece aquí, a quién estaba dirigido y qué es lo que se pretendía con él, entre otras interrogantes. Una vez explicados esos cuestionamientos se repasará la participación de Vicente Rocafuerte a partir de su relación con ese sistema de enseñanza. Para lo cual se reconocerá, brevemente algunos elementos de su biografía para apoyar la comprensión del personaje en ese contexto en particular.

Quizás en una primera instancia pueda parecer que la vida de un personaje como Rocafuerte poco tiene que ver con el asunto de la difusión de la historia, cabe preguntarse: ¿Por qué un hombre como él que está más asociado a lo que entre los especialistas se considera como la historia política? ¿Por qué alguien que ni es mexicano ni es maestro? ¿Cómo entonces poder conjuntar, a la vez que justificar, que tiene algo que ver con lo que sería más ámbito de la historia de la educación?

Es precisamente la respuesta a estas interrogantes lo que hace más atractivo la idea de difundir la participación de Rocafuerte en un espacio como este. Baste decir que estuvo vinculado a la Compañía Lancasteriana que se fundó en nuestro país y que tuvo como principal labor apoyar el establecimiento de las escuelas de este tipo que fueron las que prevalecieron la mayor parte del siglo XIX. Además, en plena etapa del proceso de construcción de una nueva nación independiente, donde todo estaba por hacerse, la participación de los ideólogos resultó fundamental para sentar las bases del nuevo país.

Si bien en ese momento la prioridad era definir la forma de gobierno, un lugar especial ocupaba la propuesta de apoyar a la educación como elemento fundamental para formar a la sociedad de ese entonces. El analfabetismo

era lo que más predominaba entre los nuevos mexicanos. Hacía falta combatirlo con tenacidad y sobre todo, se requería contar con personas ilustradas que respondieran a los retos que el país presentaba.

En el principio

Después de una lucha intestina de diez años, un grupo de peninsulares encabezados por el cura Matías Monteagudo se reunieron en la iglesia de La Profesa, en la Ciudad de México, para intentar poner fin a la guerra. La razón principal de esa acción fue la noticia de que en España se había realizado un movimiento armado encabezado por el militar Rafael de Riego, con el que se obligó al rey Fernando VII a restablecer la Constitución de Cádiz.

A decir de los peninsulares, la orden del rey no debía acatarse en la Nueva España. En primer lugar porque había sido dada no como un acto de voluntad de su majestad, sino porque este había sido obligado por la acción militar de Riego. Había otra razón más práctica, esa constitución afectaba directamente sus intereses.

Ante esta nueva situación había un problema que sortear en lo inmediato, Vicente Guerrero quien continuaba la lucha desde la Sierra Madre del Sur. El principal conspirador de la Profesa, Monteagudo planteó la necesidad de enviar una fuerza armada que pusiera fin a ese movimiento. El designado fue Agustín de Iturbide. Su trabajo implicaba trasladarse a ese lugar, acabar con el caudillo y su gente para que una vez eliminado ese obstáculo, se pudiera plantear una independencia en los términos que a los peninsulares les convenían.

En poco tiempo se comprobó que pudo más la fuerza de las palabras que la de las armas. Con una diferencia de seis meses, Iturbide logró la firma de dos acuerdos que sirvieron no sólo para poner fin al movimiento armado, sino sobre todo para afianzar la independencia de México. El primero fue el Plan de Iguala con Vicente Guerrero. El segundo, los Tratados de Córdoba con Juan de O´Donojú.

El sistema Lancasteriano

Con O´Donojú, conocido como el último virrey de la Nueva España, venía una comitiva entre quienes se encontraba el médico Manuel Condorniu. El mismo que tiempo después fundó el periódico de *El Sol.* Con él, "un buen número de políticos, escritores y clérigos ansiosos de reducir los índices de analfabetismo" fundaron la sociedad de beneficencia conocida como la Compañía Lancasteriana (Staples: 2010: 104). A ellos es a quien se debe la iniciativa de fundar una escuela en la que se enseñaran las primeras letras a los niños siguiendo el método del inglés Joseph Lancaster y Andrew Bell. Este método consistía en que un solo maestro podía, en poco tiempo, enseñar a un grupo numeroso de alumnos. La manera de lograrlo estaba en identificar a los niños con mayor facilidad para aprender. A estos, conocidos como monitores, se les citaba a una hora más temprana que al resto del grupo. A ellos el preceptor les explicaba qué era lo que debían aprender en el día y, más tarde, cuando llegaban todos los demás alumnos, eran estos monitores, quienes trabajando con pequeños grupos de diez niños, se encargaban de enseñar a sus propios compañeros.

Es sabido que ante la escasez de papel y tinta, los niños practicaban en pequeñas cajas de madera que contenían arena, los llamados areneros, los primeros trazos y sólo hasta que habían logrado algún avance, se les proporcionaba un poco de papel para que evitaran desperdiciarlo. De la misma manera se conoce que la primera escuela con este sistema se estableció en uno de los edificios que antes había ocupado la Santa Inquisición. De ahí que de ser un lugar de tortura y oscurantismo no sólo en lo físico sino en las ideas, el lugar pasó a ser un centro del saber y de la iluminación en donde se brindó el conocimiento a los pequeños de ese tiempo (Hale: 1994: 173). Así, en 1822 se fundó en México la primera escuela lancasteriana misma que llevó por nombre *El Sol* (Tanck: 2005: 180).

La escuela estaba dirigida a la población más necesitada de la ciudad. Si bien ya existían otros establecimientos educativos virreinales como el Colegio de las Vizcaínas, el Colegio de San Pedro y San Pablo, el Colegio de San Ignacio o San Ildefonso, entre otros, así como las escuelas parroquiales, fue la escuela de *El Sol* la primera del México independiente que innovó a partir de la aplicación de un método europeo que había demostrado que tenía un

cierto éxito. Además, aunque estaban las escuelas gratuitas, varias de ellas fueron destinadas a niños cuyos padres, la gran mayoría tanto peninsular como criolla, estaban en condiciones de poder pagar lo necesario para que sus hijos fueran admitidos.

El apoyo a las escuelas lancasteriana era resultado de uno de los primeros intentos por establecer una nueva sociedad, una que respondiera a los nuevos tiempos, los tiempos de la recién independizada nación. Al menos, existía la intención y con ella la creencia de constituir una sociedad diferente, renovada y para ello, la escuela era concebida como un elemento central, por eso la inquietud de algunos integrantes de la sociedad por promover ese tipo de iniciativas.

Las escuelas lancasterianas tenían otras ventajas. No requerían de muchos recursos económicos porque sólo había que adaptar antiguos edificios coloniales y pagar a un preceptor porque, como ya se anotó, uno solo era capaz de atender a varios cientos de alumnos. Quizá este argumento hoy en día nos pueda parecer poco trascendente. Pero en la década de los veinte del siglo XIX además de novedoso resultaba convenientemente práctico.

En el inicio de la vida independiente, aspectos como estos resultaban fundamentales debido a que las principales actividades productivas se encontraban prácticamente paralizadas. La guerra de independencia había casi destrozado las finanzas. Ejemplo de ello fue que la principal fuente de ingresos, la minería estaba abandonada. La mayoría de las minas se habían inundado y pasaría bastante tiempo antes de que estas volvieran a alcanzar la producción que tenían antes de la guerra.

Las otras actividades como la ganadería, la agricultura y el comercio también se vieron afectadas. En el caso del comercio, por ejemplo, la guerra trajo consigo el que los caminos se volvieran inseguros por la cantidad de asaltantes que los asolaron, por lo que el intercambio de productos y materia prima se tornó escaso y cada vez a precios más elevados que dificultaron su desarrollo.

Si bien se declaró la independencia política en 1821, pasarían muchas décadas antes de que se pudiera decir que se había alcanzado la independencia económica del país y todavía más para lograr la estabilidad. La contrarrevolución que promovió Monteagudo con el Plan de la Profesa y que encabezó Iturbide con el ejército realista logró la separación de España para

que en los hechos, casi todo permaneciera igual, en especial lo que a los peninsulares les preocupaba: que sus intereses se conservaran.

Un guayaquileño en Europa

Vicente Rocafuerte nació en Guayaquil en 1783. En ese entonces, la ciudad formaba parte del virreinato de Nueva Granada. Él tuvo una cuna rica. Fue un criollo cuyos padres hicieron su fortuna a partir de la producción de los cafetales de la zona. Desde muy pequeño se le envió a Europa para que se formara. Así, viajó y vivió en Francia en donde hizo sus estudios.

Ya en sus años de juventud, Rocafuerte contó con la independencia no sólo personal sino financiera para recorrer la mayor parte de Europa. A decir de él mismo, estaba acostumbrado a quedarse en aquellos lugares que más le llamaban la atención. Permanecía ahí hasta que su interés y curiosidad por conocer fueran satisfechos (Rocafuerte: 1909).

Sus travesías por el viejo continente contribuyeron a formar su carácter. Era un hombre extrovertido, con facilidad de palabra, con don de gente que sabía desenvolverse correctamente en círculos sociales muy exclusivos. Tuvo la oportunidad de acceder a las principales cortes europeas de la época: en España, Francia, Inglaterra o incluso hasta la lejana Rusia. Era un políglota (además del griego y latín indispensables en la educación ilustrada, hablaba el inglés, el francés, el italiano y, por supuesto, el español) y conocedor de los principales avances de su tiempo. Rocafuerte abrevó de dos procesos fundamentales europeos de la segunda mitad del siglo XVIII: las ideas de la Ilustración y la primera Revolución Industrial.

En el marco de sus viajes europeos de juventud supo de los movimientos de independencia que casi de manera simultánea se realizaban en América y fue en ese momento que pensó en regresar a su ciudad natal en 1810. El siglo XIX había comenzado ya.

Su acercamiento a México

Durante su estancia en Europa, Rocafuerte tuvo la oportunidad de conocer un poco lo que en ese tiempo era el virreinato de la Nueva España a partir de su relación con algunos de los americanos que, al igual que él, habían tenido la fortuna de poder viajar al viejo continente para estudiar: los hermanos Fagoaga (Pérez: 2003: 242). En su compañía realizó varios de los viajes por las distintas cortes del momento.

Cuando Rocafuerte regresó a Guayaquil tenía ya 27 años de edad. Debido a su preparación se le ofreció presidir el ayuntamiento de la ciudad y poco tiempo después la representación de la diputación para asistir a las Cortes de Cádiz. Esta nueva circunstancia lo llevó otra vez de regreso a Europa. Su participación política fue breve pero sirvió para que ahí tuviera un segundo contacto con otro grupo de mexicanos que como él, también representaban otros de los territorios americanos. De esta forma conoció a Miguel Ramos Arizpe y a Servando Teresa de Mier, entre otros. A través de ellos tuvo conocimiento de los movimientos de emancipación que se hacían en nuestro territorio.

Aunque Rocafuerte regresó años después a Guayaquil, su estancia fue corta porque ya para ese momento 1818, estaba muy interesado e involucrado en los asuntos políticos que se desarrollaban en general en el continente americano. Por su puesto, la independencia de las Trece Colonias de Norteamérica era ya una realidad y en ese entonces, a Estados Unidos al igual que a la Gran Colombia, que ya había proclamado también su independencia, se les concebía como los modelos políticos dignos de ser imitados (Rocafuerte: 1823:17). Se trataba de unas repúblicas democráticas que contaban con sus respectivas constituciones y que respondían a las perspectivas de lo que se consideraba la prosperidad en el más amplio sentido de la palabra, sobre todo Estados Unidos.

Estando en Guayaquil tuvo el interés de viajar a Norteamérica para conocer por sí mismo ese modelo de prosperidad del cual tenía noticias. Para llegar ahí realizó antes una escala en Cuba. Su paso por la isla lo puso en contacto con otro grupo de mexicanos entre quienes se encontraba su viejo conocido, Teresa de Mier. Con él viajó a Filadelfia y unos meses después finalmente llegó a la Ciudad de México hacia 1822.

Un guayaquileño en México

La vida de Rocafuerte, por los acercamientos que ya se refirieron en el apartado anterior, quedó sellada con México. Esta sería la primera de tres estancias que tuvo en nuestro país (Díaz: 2016). Y aunque sus acciones más importantes se desarrollaron en otros ámbitos: político, diplomático, económico, periodístico, ideológico y tecnológico. Este trabajo, como ya se explicó, se centra en el relativo al elemento educativo. Específicamente al que tiene que ver con el sistema Lancasteriano.

La primera escuela lancasteriana fue conocida como *El Sol* y fue fundada en 1822. En ese mismo año Rocafuerte estuvo por primera vez en la Ciudad de México. Desde su estancia en Estados Unidos, expresó su interés por impulsar la educación en lo que en ese entonces se reconocía como Hispanoamérica. De ello dejó testimonio cuando expresó que: “Generalizada la instrucción pública por medio de las escuelas lancasterianas, y multiplicados los conocimientos elementales de las ciencias exactas, de la agricultura, del comercio, y de la economía política, habrá verdadera Ilustración en las últimas clases de la sociedad” (Rocafuerte, 1823, p.9).

Rocafuerte fue un convencido de que sólo a partir del impulso que se diera a la educación en general, los pueblos podrían alcanzar la prosperidad de la cual se gozaba tanto en Europa como en Estados Unidos. La vía más apropiada para su difusión eran las escuelas lancasterianas. Sólo un pueblo ilustrado sería capaz de salir delante de manera independiente. El proceso que había seguido Norteamérica con George Washington a la cabeza era el mejor ejemplo de esto, en cuarenta y cinco años de vida independiente, se había demostrado que podía convertir en una nación próspera.

El convencimiento de Rocafuerte por la educación no se limitó sólo al campo de las ideas. Estando todavía en Estados Unidos, acudió a varias escuelas en Washington, Boston, Filadelfia y Nueva York para conocer personalmente cómo se aplicaba el sistema lancasteriano y sobre todo para asegurarse de los resultados que se podían obtener. De esta forma se persuadió que una manera de promover la educación era a través de la repartición de biblias, con ellas al mismo tiempo se apoyaría la difusión de la tolerancia religiosa (Rodríguez, 2008, p.88).

En ese sentido, durante su estancia en la ciudad de Filadelfia entró en contacto con integrantes de la sociedad lancasteriana de ese lugar. A partir de ese contacto se reafirmó en él la idea de que la educación era fundamental para preparar a mejores ciudadanos, los que se requerían en las recién independizadas colonias hispanoamericanas.

Rocafuerte aprovechó la libertad que le brindaba su solvencia económica para promover la traducción al español, así como la impresión de la Biblia católica del padre Felipe Scio. Esta obra tuvo como propósito servir como uno de los textos base en las escuelas lancasterianas de la Ciudad de México. Además, él mismo escribió y publicó un trabajo titulado "Lecciones para las escuelas de primeras letras, sacadas de las Sagradas Escrituras, siguiendo el texto literal de la traducción del padre Scio, sin notas ni comentarios" (Rodríguez, 2008, p.88). Con él presentó sus propias ideas de lo que consideraba fundamental para que aprendieran los niños que acudían a esas escuelas. Y aunque insistía en su propuesta de que la religión era indispensable para alcanzar la educación, estaba a favor de que se permitiera la tolerancia de cultos porque pensaba que cada individuo debería tener libertad para decidir el tipo de creencia que considerara más pertinente.

De la misma manera, su cercanía con el reverendo James Milnor le brindó la oportunidad de pronunciar el principal discurso en la celebración del séptimo aniversario de la Sociedad Bíblica Americana en Nueva York. En él planteó que era voluntad divina que Hispanoamérica fuera independiente, que tuviera libertad civil, tolerancia religiosa y, sobre todo, educación. (Rodríguez, 2008, p.89).

Después de su viaje a Estados Unidos, regresó a México y al poco tiempo se le envió como parte de la legación de mexicana en Inglaterra. Ahí se distinguió por su importante labor diplomática. Sin embargo, también se dio tiempo para continuar impulsando actividades que contribuyeran en el fortalecimiento de las escuelas lancasterianas.

De esta forma Rocafuerte apoyó el trabajo que se hacía desde la Compañía. En varias ocasiones envió cajas con libros que consideró eran propicios para que se distribuyeran entre las distintas escuelas que ya para ese momento se habían fundado en México. Asimismo, pagó con sus propios recursos la traducción e impresión de distintas obras que en su opinión podrían ser útiles a los estudiantes de las escuelas lancasterianas como la traducción

que hizo Joaquín Lorenzo Villanueva de la obra "Teología Natural" de William Paley o la "Flora Ecuatoriana" de José Correa. En ese sentido también promovió la fundación de una compañía literaria que tenía como propósito difundir obras de todo tipo que pudieran ser útiles para combatir la ignorancia y el fanatismo en las nuevas naciones. Todo eso ocurrió entre 1824 y 1829, años en los cuales permaneció en Londres. (Díaz: 2011, p. 209).

A su regreso a México en 1830, intervino ante el ministro de Relaciones Interiores y Exteriores, Lucas Alamán escribiéndole una carta para que se levantara la prohibición a fin de que unas biblias que se habían enviado desde Inglaterra y que habían sido confiscadas en la aduana de Veracruz pudieran llegar a la Ciudad de México. En esa misiva Rocafuerte expresó que "La prohibición de la Biblia sólo porque está impresa en Londres…, es uno de aquellos absurdos que pone en ridículo la dignidad del gobierno, la ilustración del país, y que restablece al clero en sus pretensiones de un poder, que es incompatible con nuestras instituciones" (Rocafuerte, 1830, p.1).

Rocafuerte, como interesado en la promoción de la educación a través de la Compañía Lancasteriana, estuvo atento a las necesidades de dicha institución. Por esa razón ante la confiscación de las biblias, no dudó en interceder ante su conocido Alamán. Como ya anoté, el hecho de que considerara que la biblia era útil para apoyar a las escuelas, no implicaba que defendiera la idea del monopolio de la religión católica en México, y con esta, del clero en particular. Su posición era a favor de la tolerancia y ese hecho le atrajo serios problemas. Independientemente de eso, el cargamento con las biblias no fue liberado sino hasta la salida del ministro Alamán en 1832.

Durante su última instancia en México, Rocafuerte mantuvo sus convicciones con respecto a la importancia de la educación no sólo entre las clases más necesitadas sino incluso la consideró cuando hizo una propuesta carcelaria en 1830. En ella planteó siete reglas para establecer un nuevo sistema de cárceles. Una de ellas era la *Instrucción.* Con esta él proponía que se estableciera "una escuela para enseñar a leer a los que no saben: y también se promueve la circulación de libros devotos para los que puedan aprovecharse de su lectura" (Rocafuerte, 1830, p.7).

Rocafuerte pensaba que la educación era fundamental para que la sociedad pudiera salir adelante. Un pueblo instruido era esencial para formar ciudadanos. Tal era el caso de los Estados Unidos, según su entender. Por eso

se requería habitantes que respondieran a la nueva situación política que existía en Hispanoamérica y, especialmente, en México. De ahí que su propuesta carcelaria contemplara la instrucción también de los presos, quienes en su mayoría eran analfabetas. Él consideraba que en su caso, debía ser el capellán quien además de darles instrucción se encargara de acompañarlos en su preparación espiritual para hacerlos hombres útiles a la sociedad. Y aunque no planteó abiertamente que se hiciera siguiendo el método de la Compañía Lancasteriana, si destacó a la educación como una regla imprescindible en la regeneración de los delincuentes.

Aunque Rocafuerte se fue de México en 1832, continuó su convencimiento con respecto a que la educación constituía uno de los pilares fundamentales de la sociedad. Era parte de lo que las ideas de la Ilustración le habían enseñado. Él no era un hombre de armas, quizá por eso es poco conocido. Él era un hombre de ideas que luchó con la fuerza de las palabras. Sus implementos fueron la pluma y el papel que lo acompañaron en las múltiples batallas que enfrentó en el campo de las letras. Sus propuestas sobre todo en lo relativo a la educación sentaron las bases para tiempos futuros. Esas mismas ideas, fueron las que implementó cuando llegó a la presidencia de Ecuador en 1835.

En México su apoyo material fue importante en la consolidación de la Compañía Lancasteriana. Impulso que dio sobre todo a través de los libros que mandó que se tradujeran, publicaran y se distribuyeran entre las distintas escuelas. Algunos de ellos pagados con su propia fortuna. La fundación de la compañía literaria en Londres tuvo, entre otras funciones, promover todo tipo de obras, en especial aquellas que fueran útiles al sistema lancasteriano.

El considerar a la instrucción como una de las reglas principales dentro de su proyecto de sistema carcelario sirvió para llamar la atención con respecto a un asunto que si bien se consideraba prioritario, la inestabilidad política y las constantes intervenciones extranjeras que se dieron durante una buena parte del siglo XIX, contribuyeron a que se fuera postergando: la educación de los pueblos.

Consideraciones finales

Con este trabajo he pretendido aportar nuevas luces con respecto a dos aspectos que considero poco conocidos de la historia de México. Por un lado, el relativo a la historia de la educación, en especial lo que tiene que ver con los orígenes de la escuela lancasteriana. Por otro lado, la figura de Rocafuerte. Un hombre que a pesar de no ser mexicano ni ser maestro estuvo muy interesado en apoyar todo aquello que fuera útil para que las naciones de lo que en ese entonces se conoció como Hispanoamérica lograran alcanzar la prosperidad (Rodríguez, 1980).

¿Por qué un guayaquileño en México? ¿Por qué incluso alguien que no era mexicano logró ocupar uno de los puestos más importantes y estratégicos del país en ese momento? Si bien, no es motivo de este trabajo ahondar en ese sentido, lo que me interesa destacar es que la participación de Rocafuerte en nuestro país durante la década de los veinte fue producto de lo que en ese momento se consideraba podía ser una realidad. La fundación de una enorme república constituida por todos los territorios que durante tres cientos años fueron dominados por España.

Los americanos de ese tiempo no se concebían a sí mismo como parte de algo fragmentado, por el contrario, pensaban que debían luchar por consolidar un todo unido y fortalecido, algo que todos tenían y que los identificaba. Ese algo era el hispanoamericanismo. Personas que tenían en común una misma historia de conquista y dominación, un mismo idioma, una misma religión, unas mismas tradiciones. Aspiraban a ser ciudadanos no de México o de Guayaquil, sino de Hispanoamérica. Eso implicaba que entre ellos no habría fronteras y la lucha no sólo en el campo de las armas sino de las ideas y de las acciones se haría para todos y en beneficio de todos.

En ese marco se justificaba que Rocafuerte fuera nombrado para ir a Inglaterra y en ese mismo cuadro del hispanoamericanismo se explicaba que él apoyara las escuelas lancasterianas en México. Había que empezar por algún lado, en ese momento era nuestro país. Tarde o temprano ese tipo de esfuerzo se extendería por todo el continente. Por eso es que un guayaquileño tuvo cabida en la nueva nación. Él no fue el único. Ejemplo de ello fue el propio Miguel Santa María quien siendo mexicano era el representante de la Gran Colombia en nuestro país.

El anhelo de Rocafuerte por el hispanoamericanismo llegó a su término con la década de los treinta. Una serie de factores contribuyeron a ello. En 1832, un Rocafuerte decepcionado, pero con renovados intereses salió de México con destino a Guayaquil con la convicción de poder contribuir en algo en el desarrollo del nuevo proyecto de nación que recién comenzaba en la ya República de Ecuador.

Rocafuerte es importante por su labor como promotor de ideas que podían contribuir a alcanzar el progreso del país. Él formaba parte de la Compañía Lancasteriana como uno de los principales impulsores. Sus viajes a Londres y su deseo de contribuir en la consolidación del hispanoamericanismo le llevaron a concebir que ese sistema pudiera constituir una alternativa para el tipo de educación que se promovería desde los territorios recién independizados.

Rocafuerte consideraba que tanto en Inglaterra como en Estados Unidos se habían alcanzado importantes avances en el ámbito educativo, por lo que era fundamental retomar todo aquello que fuera útil a otros. Por ello cabe señalar que él se distinguió por ser integrante activo de distintas organizaciones como la British and Foreign School Society. Como ya se anotó, financió incluso la impresión de algunas obras para que se enviaran a México y se distribuyeran en las distintas escuelas lancasterianas que ya existían. Si bien tuvo una participación muy activa y destacada en relación con la Compañía Lancasteriana lo que sí se puede afirmar es que fue uno de sus más decididos promotores.

Fuentes de consulta

Díaz Galván, Raquel, (2011), *Vicente Rocafuerte, ¿un simple patriota? 1824-1829*, Tesis de Maestría en Historia, UNAM, México.

________, (2016), *Vicente Rocafuerte: De cómo un hombre de progreso se hizo rebelde (1830-1832)*, Tesis de Doctorado en Historia, UNAM, México.

Hale, Charles A., (1994), *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, Siglo XXI editores, México.

Pérez Rosales, Laura (2003), *Familia, poder, riqueza y subversión: los Fagoaga novohispanos 1730-1830*, Universidad Iberoamericana/ Departamento de Historia/ Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, México.

Rocafuerte, Vicente, (1823), "Ensayo político. El sistema colombiano, popular, electivo y representativo es el que más conviene a la América independiente", en Vicente Rocafuerte, *Pensamiento político y social*, Estudio y selección de Jaime E. Rodríguez O., (2010), Banco Central del Ecuador/ Corporación Editora Nacional, Ecuador.

________, (1909), *A la Nación*, Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios, Quito.

________, (1830), Carta a Lucas Alamán solicitando intervención del Ministro de Relaciones, Veracruz, marzo 13 de 1830 C.A.F., Núm. 154, en Lucas Alamán Papers, 1598-1853, Benson Latin American Colletion, University of Texas Libraries, The University of Texas at Autin.

________, (1823), *Ideas necesarias a todo pueblo americano independiente, que quiera ser libre*, Impresas en Filadelfia y por su original en la oficina de D. Pedro de la Rosa, Impresor del Gobierno, Puebla.

________, (1830), *Ensayo sobre el Nuevo Sistema de Cárceles*, imprenta de Galván a cargo de Mariano Arévalo, Calle de Cadena Núm. 2, México.

Rodríguez O, Jaime E., (1980), *El nacimiento de Hispanoamérica. Vicente Rocafuerte y el hispanoamericanismo, 1808-1832*, Fondo de Cultura Económica, México.

________, (2008), *Monarquía, constitución, independencia y república: la transición de Vicente Rocafuerte del antiguo al nuevo régimen, 1783-1832*, Instituto Mora: El Colegio de Michoacán, México.

Tanck Estrada, Dorothy, (2005), *La educación ilustrada 1786-1836*, El Colegio de México, México.

Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia", en Pablo Escalante Gonzalbo … [et al], (2010), *Historia mínima de la educación en México*, El Colegio de México, México.

________, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente, en Josefina Zoraida Vázquez… [et al], (2006), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México.

El cine como herramienta para la difusión de la historia. El docente y la escuela. Actores principales de la película *Pueblito*. 1962

Ángel ROMÁN GUTIÉRREZ
Ma. Del Refugio MAGALLANES DELGADO
Norma GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
// Universidad Autónoma de Zacatecas

Ángel Román Gutiérrez. Doctor en Artes y Humanidades por la UAZ. Docente-investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP, CA 184 consolidado, Teoría y Difusión de la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia e Historia de la Educación. angelemiliano0724@hotmail.com

Ma. Del Refugio Magallanes Delgado. Doctora en Historia por la UAZ. Docente-investigadora de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP, CA 184 consolidado, Teoría y Difusión de la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia e Historia de la Educación. rmdhistoria@yahoo.com.mx

Norma Gutiérrez Hernández. Doctora en Historia por la UNAM. Docente-investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP, CA 184 consolidado, Teoría y Difusión de la Enseñanza-Aprendizaje de la Historia e Historia de la Educación.
ninive_17@yahoo.com.mx

Resumen // El presente trabajo aborda la importancia de la difusión y divulgación de la historia a través del cine. La imagen en movimiento no ha sido explotada lo suficiente para llevar a través del séptimo arte temas de historia, de esta manera se puede romper con la forma tradicional de enseñar historia acercando al espectador a épocas difícilmente exploradas por otros medios. De esta manera, se aborda una película mexicana de uno de los grandes cineastas mexicanos. En el sexenio del presidente mexicano Adolfo López Mateos (1958-1964) se implementó el famoso plan de los once años que consistía en ampliar la población escolar y abatir el analfabetismo. Dicha política se trató de dar a conocer por diferentes medios, uno de ellos fue el cine. Hacia 1962 el director Emilio el Indio Fernández dirigió la película “Pueblito”. La trama se desarrolla en un sitio llamado San Martín de Arriba, la protagonista es la maestra Rosalía (papel interpretado por María Elena Marqués) quien tiene la gran ilusión de que se construya una escuela para que los niños del pueblo tuvieran las mejores condiciones para aprender. El presente trabajo analiza a través del filme el contexto al que perteneció así como el discurso narrativo empleado para mostrar un aparente avance en la educación.
Palabras clave // Cine, difusión, historia, escuela.

Presentación

El quehacer de la historia no puede limitarse únicamente a circunscribirse a la parte académica que considera a un cerrado círculo de estudiosos que discuten, publican, exponen, debaten y en ocasiones –por decirlo de alguna manera- secuestran a la historia y presentan sus resultados en aquellos espacios académicos cerrados. Por el contrario, esta disciplina es merecedora de darse a conocer a todo público, sin duda alguna el difundirla y divulgarla conlleva a una responsabilidad mayúscula simplemente por el enorme público a quien pudiera ser dirigida. Si bien es innegable y son necesarias aquellas investigaciones que realiza el historiador en ocasiones hasta por décadas en temas como historia económica, prosopografía, cuantitativa, etc., nada más por poner algunos ejemplos, y cuyo resultado son esas extensas obras y colecciones, con un amplio número de volúmenes y tomos que solamente son hojeadas para ser consultadas por un pequeño público principalmente de perfil académico, también es cierto que la mayoría de las personas no les ha resultado interesante la historia, bien porque no la aprendieron de buena manera en la escuela, es decir, simplemente no les fue atractiva o bien, no los sedujeron en el mundo de Clío.

La pantalla grande siempre ha sido una de las mejores maneras para difundir la historia. Indudablemente las películas de época recrean pasajes importantes de las naciones, de su sociedad, su cultura, vida cotidiana y en general de lo que ha sido más representativo para el ser humano través del tiempo. En ese sentido el enseñar algún tema de historia en el nivel educativo básico y medio superior, principalmente a través de alguna película es una práctica común. De esta manera el cine se convierte en una herramienta formativa a través de la difusión de la historia, es decir contribuye a transmitir valores culturales, sociales y educativos

> A pesar de ser escasas las publicaciones sobre el carácter formativo del cine, existen suficientes indicios para poder afirmar que las películas constituyen un recurso adecuado para la educación. Que el cine es un espacio formativo aún sin explorar. *Que el cine también forma*. Los medios audiovisuales, la informática, la organización departamental, tuvieron un origen ajeno a lo educativo. Sin embargo, hoy nadie duda de su valor instructivo, más aún, forman parte de los

> elementos educativos. Incluso la prensa está penetrando en las aulas como un recurso constructivo en los aprendizajes de la lengua, idioma y ciencias sociales (Saturnino 2006, p.15)

El espectador que ve el cine como una obra artística no le resulta complejo apropiarse de aquellos elementos históricos que nos remiten a situaciones del pasado. Filmes como *1492 la conquista del paraíso* dirigida por Ridley Scott recrea de forma extraordinaria la expedición de Cristóbal Colón hacia América. A lo largo de 155 minutos nos ofrece un panorama del reino español a finales del siglo XV y principios del XVI. En esta obra maestra podemos fácilmente ampliar nuestro bagaje cultural referente a lo que sabíamos del tema. Detalles como el vestido, la comida, las habitaciones, o bien, asuntos diplomáticos que atendía directamente la corona española, e incluso aspectos del funcionamiento de instituciones como el santo oficio, son solamente alguno de los temas que podemos apreciar en esta producción cinematográfica.

En el caso de la docencia se puede utilizar como un recurso didáctico de divulgación, no obstante se tendrá que admitir que como cualquier otro filme también contiene ficción, de tal suerte que no porque pertenezca al género de cine histórico los hechos sucedieron realmente así, por el contrario, tendrá que ser sometido a una crítica

> Los docentes que deseen utilizar el cine como objeto de indagación histórica y como recurso didáctico para la enseñanza de esta disciplina, deberán admitir que cualquier filme de ficción, pertenezca al llamado cine histórico o evoque a la sociedad del presente, puede ser objeto de una reflexión en clave histórica. En el momento de introducir una película histórica en la práctica educativa, hay que preguntarse tanto sobre la interpretación histórica de los hechos como acerca del proceso de reflexión que desde un determinado presente se articula respecto a las formas de representación del pasado. (Gispert 2009, p.127)

Incluso hay quienes han planteado una metodología para poder usar como herramienta didáctica un filme histórico al interior del aula. Según Antonio Ceballos al momento de exhibir filmes de este tipo al interior del aula se debe de educar al alumno para que no se convierta únicamente en un receptor de información, que no sea un espectador pasivo, es decir “propone

un proyecto amplio de alfabetización audiovisual en el aula tomando como globalizador el cine porque, a nuestro juicio, resulta evidente que la "comprensión" de los filmes y de otras formas de comunicación audiovisual no es una realidad." En efecto este tipo de materiales didácticos de difusión de la historia resulta ser uno de los medio más efectivos para introducir al espectador en el pasado. (Antonio 2013)

A manera de ejemplo podemos hacer alusión a la película de *Los olvidados* de Luis Buñuel que muestra la cruda realidad de la vida urbana en la ciudad de México hacia 1950. Si queremos entender de una manera ilustrada las contradicciones sociales que permearon en esta ciudad a la mitad del siglo XX, *Los olvidados* nos llevan de la mano para hacerlo, pero además para conocer la situación de la pobreza, así como también la difícil realidad por la que tenían que atravesar la gente más marginada de este lugar. Cabe mencionar que esta película además de que fue galardonada al mejor director en el Festival de Cannes, también fue nombrada Memoria del Mundo por la Unesco. Por estas razones, vale la pena echar mano de ella como un testimonio de difusión y divulgación de la historia como nos dice Marc Ferro que el filme posee la condición de testimonio de la sociedad que lo convierte en una fuente histórica de gran magnitud. Este historiador francés proclama que cualquier película es una fuente privilegiada para revelar las mentalidades y la estructura de la sociedad porque es especialmente hábil para transmitir, a veces de una forma inesperada e involuntaria, aquellos aspectos de la realidad social más inaccesibles. (Gispert 2009, p.128)

El presente trabajo propone que la imagen en movimiento se puede convertir en uno de los mejores divulgadores de la historia y por supuesto para la enseñanza de la historia. Para demostrar lo anterior se tomó como estudio de caso la película mexicana titulada *Pueblito* filmada hacia 1962. Este filme sirvió como medio para difundir las ideas y las políticas nacionales referentes a la educación pero principalmente el desempeño y el papel que jugaba el docente en el ámbito rural. De esta manera la imagen en movimiento pasa a convertirse en una fuente histórica de carácter divulgativo para entender la postura del gobierno referente a sus políticas educativas. Pero no nada más eso, también aborda tópicos como el analfabetismo y sus consecuencias en el terreno social, así como la participación del estado y sus alcances en el progreso y desarrollo del país.

No hay que perder de vista en lo absoluto el tiempo al que perteneció la filmación, es decir, para poder analizar el discurso narrativo y la manera en que se representa nuestro objeto de estudio en el texto, será indispensable analizar y adentrarse en el contexto a partir del papel que jugaron algunas de las principales figuras de la vida política y que eran responsables de marcar las directrices de la educación nacional en México.

La escuela es el hilo conductor del filme y se convierte en lo inmediato en el actor principal debido a la relevancia que el director de la película Emilio Fernández le otorga, de hecho, es la razón y la causa por la cual, algunos de sus personajes les cambia la vida en distintos aspectos, anteponiendo en todo momento una serie de valores y juicios morales que no pueden ser desapercibidos por el espectador. En ese sentido la relevancia de la investigación estriba en responder cómo se representó la figura del docente a través del discurso narrativo tomando en cuenta, no únicamente el guion de la filmación, sino también a través de la imagen y toda aquella representación significativa que nos permita entender de buena manera lo que su creador intentó expresar en su obra como una realidad representada en el texto visual. De esta manera el público contemporáneo podrá observar el contexto a través de una herramienta práctica y visual que facilita en todos los sentidos el acercamiento del espectador a una época determinada con la finalidad de incrementar y difundir el cine formativo.

Para el año en que fue filmada la película se encontraba como presidente de México Adolfo López Mateos (1958-1964), cabe señalar que al inicio de su sexenio la nación continuaba con un alto estancamiento en materia de educación. Como un simple dato, podemos mencionar que para 1960 el analfabetismo en México era de un 33.5 y para 1964 ya había descendido a un 28.91 % (INEE, 2008). No podemos concebir este tema, sin hacer alusión a uno de los grandes artífices del sistema educativo mexicano de ese tiempo como lo fue Jaime Torres Bodet quien estuvo al frente del plan de los once años para la Extensión y el Mejoramiento de la Enseñanza y que entre sus grandes aportaciones sin duda alguna también fue el de implementar el sistema de los libros de texto gratuito en México:

> Hacia enero de 1959, desde el comienzo de los trabajos de la Comisión que dirigía el señor Dr. Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, se hizo

> evidente la necesidad de ampliar u perfeccionar las estadísticas sobre la población escolar; pero no se conocía suficientemente una serie de fenómenos relativos a la masa formada por millones de niños que asistían a las escuelas y que nunca habían sido inscritos en planteles (Medin, 1990).

En este mismo sexenio se construyeron alrededor de 30, 200 aulas y se otorgó nombramiento a cerca de 29, 360 profesores de primaria, así como también se incrementó el número de estudiantes de escuelas técnicas ya que para 1958 había un número cercano a los 46 mil estudiantes y un lustro después se aproximaba a los 145 000 (Medin, 1990). Por otro lado la educación Superior se vio beneficiada con el aumento de subsidios a las universidades ya que se tuvo un crecimiento que fue de los 92 millones a los 357 millones de pesos. La cultura de México se vio beneficiada con la creación del museo de Arte Moderno, Ciencias Naturales, el museo de la ciudad de México, y con una nueva sede del Museo Nacional de Antropología e historia entre otras cosas (Medin, 1990).

Knight (1998) comenta que la apuesta del gobierno desde la década de los años 40's fue la de brindar una mayor cobertura para abatir el analfabetismo a lo largo y ancho del país, de tal manera que se privilegiaría las áreas rurales:

> En el ámbito de la educación rural, lo que importaba era el contexto social. Continuó el crecimiento del número de escuelas rurales. El maestro debía ayudar al campesino en la lucha por la consecución de tierra y al trabajador en su demanda de salarios que marcaba la ley. El maestro rural respondió a las demandas reales. Las tasas de alfabetización mejoraron y se intensificó el papel nacionalista e integrador de la escuela (p. 16).

El "Indio" Fernández y su oficio de director

El gobierno necesitaba capitalizar políticamente sus avances y resultados en materia de desarrollo social. El contexto nacional era el adecuado para difundir las ideas de la política nacional educativa y que mejor que una película para tocar las fibras más sensibles de las personas y de esa manera llegar

hasta el imaginario colectivo precisamente en un momento en el que los sectores de clase media baja y en general las masas veían de manera optimista un crecimiento real de la economía mexicana y una relativa buena intención del estado para mejorar las condiciones de vida de las personas.

Justo en este escenario se filmó la película *Pueblito*, que fue dirigida por el controvertido cineasta mexicano Emilio Fernández[1] quien siempre estuvo envuelto en el escándalo dentro del mundo del séptimo arte. A manera de datos básicos sobre su biografía, podemos mencionar que el "Indio Fernández"-como se le conocía- tuvo una vida trágica envuelta de escándalo, especulación y misterio. Según su propio testimonio mencionó en una entrevista que desde pequeño fue testigo de varios acontecimientos que le cambiaron su vida y le ayudaron a tener su propia visión del mundo y de las cosas. Por ejemplo, sus doce años de edad participó en la Revolución Mexicana; en su juventud viajó por Nueva York y se relacionó con grandes personalidades, después se fue a vivir a Hollywood y ahí fue en donde empezó su vida dentro del cine (Entrevista a Fernández, 1978).

En sus películas se derrama una exagerada carga de nacionalismo a través de la veneración de la figura presidencial como máxima autoridad moral casi mesiánica de la conducción del país. Julia Tuñón (1998) define la propuesta cinematográfica del director de cine de la siguiente manera:

> Su estilo fílmico tiene varias señas de identidad que lo distinguen: el tema la tesis y la plástica. Su género fundamental es el drama del amor, en el que sus héroes nunca logran triunfar porque se enfrentan a problemas de orden social. El Indio prefiere ubicar sus historias en el medio rural. Sus dramas de amor desgraciado cobijan una serie de reflexiones sobre el nacionalismo, el indigenismo, el agrarismo, el laicismo, el sentido del arte y la educación (p. 439-439).

El relato de la película *Pueblito* se circunscribe a una forma tradicional de hacer cine tal y como lo hacía su director, no obstante lo interesante de esto es rescatar precisamente lo que la película nos trata de decir a través de su com-

[1] Emilio Fernández Romo, "El Indio" (1904-1986) Nació en Hondo Coahuila, dentro de su filmografía se encuentra principalmente *María Candelaria, Flor Silvestre, Las Abandonadas, Enamorada, Pueblerina, Bugambilia, La Malquerida entre otras*.

posición narrativa no solo desde el guion sino de las imágenes y en concreto de su discurso. De acuerdo con Marie Anne Guerin (2004) quien dice, que:

> No hay cine sin relato. Las películas son depósito del tiempo. Las películas son intermediarios narrativos entre la realidad y el ejercicio de la invención de historias, y también entre un realizador y un espectador, y, por último, entre un individuo y una comunidad (p. 82).

De esta manera el Indio Fernández echa mano de este recurso para tratar de que la imagen fílmica se convierta en intermediario narrativo de la realidad y la ficción a través de este filme. Así pues la trama de la película transcurre en un lugar agreste mexicano, se pudiera decir que reúne las condiciones necesarias para que el gobierno aplicara sus políticas educativas de una manera exitosa en un contexto que resultaba ser el más óptimo para que la narrativa cumpliera con su objetivo.

En este sitio llamado San Martín de Arriba la maestra Rosalía (papel interpretado por María Elena Marqués) tiene la gran ilusión de que se construya una escuela para que los niños del pueblo tuvieran las mejores condiciones para aprender. Las clases las imparte la maestra en un terreno cubierto por tejaban de palma en el centro de lo que pudiera ser una plaza cívica. Desde un inicio la escuela se convierte en el personaje principal de la obra y absolutamente todo lo que sucede, por alguna razón se deriva del pape que hace la escuela en el argumento.

De manera insistente, la maestra Rosalía solicitó al presidente de la república la construcción de la escuela en San Martín. Ante su llamado se presentó en el pueblo el ingeniero Guillermo (protagonizado por José Alonso Cano) quien al ver las condiciones del lugar los desilusiona y anuncia de inmediato su regreso a la ciudad, no obstante el discurso de la maestra resulta tan conmovedor que logra convencerlo para quedarse, incluso la gente del pueblo le dicen al ingeniero que ellos aportarán con dinero y especie para la construcción de la escuela del pueblo, empezando por 150 pesos de ahorros que aporta la maestra Rosalía.

A través de la filmación (Fernández, 1962. Película, Pueblito) se muestra una imperante necesidad de la gente para abatir el analfabetismo pero también ahí mismo se desarrolla la idea del lado antagónico del gobierno y

su proyecto. Quien encarna este papel es el cacique del pueblo don Cesar, (protagonizado por Fernando Soler) que se opone rotundamente al progreso, a la construcción de la escuela y en pocas palabras está en contra de la alfabetización del pueblo, él considera que:

> …yo digo como representativo que el que aprende a científico lo único que gane es arruinarse la vida y si no que lo diga el amigo Gregorio Márquez (un servidor) que es el ladino del pueblo y el que escribe estas líneas y que, por cierto, lo único que ganó por saber todo lo que sabe es que lo dejara su mujer… (10:28-211:00).

Lo interesante de esto es cómo el director (Fernández, 1962. Película, Pueblito) fue entretejiendo las políticas nacionales con respecto a la educación al interior del discurso narrativo. Por ejemplo, hay una parte en la que la maestra le explica al ingeniero que el presidente de la república les escribió a la gente de San Martín y les decía lo siguiente:

> Debemos construir más, muchas más escuelas rurales y urbanas, en las zonas que registran mayor densidad de población, es preciso intensificar la campaña alfabetizadora, hasta conseguir que en esta colectividad que resurge con tan vigoroso impulso, no haya ni un sólo analfabeta, sobre todo sí es niño, con positiva y especial dedicación atenderemos los problemas de la educación procurando el aumento de maestros y la construcción de más escuelas y centros de alfabetización, las nuevas escuelas que vamos a construir para los niños del campo mexicano, corresponden a una promesa siempre vigente de la Revolución… (16:55-17:40).

Resulta que el texto anterior no era una carta del presidente que supuestamente había dirigido a San Martín sino que la maestra, la hizo pasar como tal. El texto resultó ser el discurso de Adolfo López Mateos al momento de la toma de posesión de su mandato. Pero no nada más eso, cuando la maestra tratando de convencer al ingeniero para que construya la escuela, le aclama que de ser así, tendría hasta trescientos alumnos que pudieran venir de otras escuelas y no únicamente a los 12 niños con los que se encontraba en ese momento en su primaria. No cabe duda que, el director de la película

se refería a la política de ampliar la cobertura escolar de niños de primaria implementada por el gobierno.[2]

Finalmente la escuela alcanza su mejor papel en la filmación cuando el ingeniero le propone a la maestra el proyecto de la infraestructura escolar que tendrían en San Martín "...vamos a usar el proyecto del aula-casa-rural[3] es el más adecuado para sus posibilidades así tendrá su escuela y su casa juntas – Mtra – Pero, pero tendrá asta bandera, verdad – (y el ingeniero responde) – Por supuesto Rosalia, la hay, hasta la más humilde escuela" (48:12-48:40).

Sin duda alguna, materiales de este tipo permiten concretar de manera más eficaz la difusión y la divulgación de la historia. En forma automática la producción de una película se convierte en un testimonio histórico, a nosotros como oficiosos del gremio de Clío, nos corresponde recurrir a las mejores fuentes para poder lograr nuestros propósitos. Desde la aparición del anuncio, la película tiene ya de manera visual su carta de presentación por sí misma es decir, con la publicidad de un cartel que corresponde efectivamente con el contenido del filme, de esta manera, la difusión a este material histórico, permite reconstruir en el espectador cómo fueron las comunidades rurales en periodo del presidente de México Adolfo López Mateos.

Comentarios finales

El oficio del historiador se debe ampliar a otras esferas para sacar a la luz resultados que estén dirigidos a diferentes públicos. El fomento del cine como una práctica cotidiana en las personas pero principalmente en la enseñanza de la historia, se puede convertir en uno de los mejores difusores de la historia. En este caso pudimos conocer a través de un filme, que el maestro de educación básica ha sido un agente de cambio en el seno de las comunidades rurales de México. Entendiendo este papel como alguien que ha contribuido fuertemente en la transformación y comportamiento de los individuos. Pero

[2] "Al planificar la educación a nivel nacional (...) en una necesidad creciente de ampliar la matrícula escolar, siendo el Plan de Once Años un importante logro en cuanto al aumento matricular, al menos a nivel primario" (Pérez Bravo, 2016, p. 84).

[3] "Así como las que crearon en su segundo periodo resaltando el aula rural prefabricada de acuerdo a las ideas de Jaime Torres Bodet" (Castillo Careaga & Lira Hernández, 2015, p. 86).

no nada más eso, para el profesor significa todo un reto adaptarse al medio no solamente por las condiciones naturales sino por las resistencias culturales que enfrentan y que con toda seguridad estas últimas resultan más adversas que cualquier otra cosa. En este sentido la película de Pueblito nos demuestra lo anterior pero además engarzado con el impacto y la función social que una escuela podía tener.

De esta manera el cine se convertía quizá en el mejor difusor y promotor de las políticas nacionales, mientras tanto su receptor era quien vertía el mejor juicio al respecto, de cualquier manera no hay que perder de vista que el espectador es quien <<acaba la película>> ya que se convierte como receptor en el último elemento de la narración y en ese sentido, "…la recepción es una parte necesaria, inherente al relato cinematográfico…" La industria del cine mexicano se convirtió en un aliado del gobierno para promover la imagen sus políticas educativas

Referencias

Castillo Careaga, D., & Lira Hernández, M. d. (2015). Resituar las ideas educativas de Jaime Torres Bodet. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 86, vol. 2, No. 1, 85-90.

Fernández, E. (Dirección). (1962). Pueblito [Película].

Fernández, E. (1978). A Fondo. https://www.youtube.com/watch?v=voa-qL3MVSog. (J. S. Serrano, Entrevistador)

Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona, España: LAERTES-educación.

Guerin, M. A. (2004). *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine. El guión, primera etapa del relato. El relato cinematográfico ha inventado su propio lenguaje*. Paidós.

Knight, A. (1998). Historia de América Latina. En *L. Bethell, México y el Caribe desde 1930*, vol. 13 (págs. 13-83).

Medin, T. (1990). *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*. Ediciones Era.

Pérez Bravo, S. R. (2016). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 30 de julio de 2016, de Facultad de Estudios Superiores,

Acatlán: http://www.acatlan.unam.mx/repositorio/general/Multi-disciplina/Segunda-Epoca/multi-1992-02-06.pdf

Saturnino, D. l. (2006). *Cine formativo. Una _estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: OCTAEDRO.

Tuñón Pablos, J. (1998). Una Escuela en Celuloide. El cine de Emilio "Indio" Fernández o la obsesión por la educación. Historia Mexicana. *HMex*, XLVIII; 2. Colmex. , 437-470.

¿La ficción para qué? Literacidad de películas históricas

María DELDÉN
// Universidad de Umeå / Universidad de Dalarna, Suecia

María Deldén. Doctorada en las Didácticas de la Historia por la Universidad de Umeå, Suecia. Licenciada en Historia y Profesora en Historia y Didácticas por la Universidad de Dalarna, Suecia. Página web: http://www.idesam.umu.se/english/about/staff/history/mariadelden/?languageId=1. mde@du.se

Resumen // El texto se basa en mi tesis doctoral, *El cine como herramienta didáctica*. Investigo el sentido histórico creado a partir de las películas históricas. Las películas históricas forman parte de la cultura histórica, como una memoria cultural. Basándome en el filósofo histórico alemán Jörn Rüsen exploro cómo podemos crear sentido a la historia mediada por el lenguaje del cine. Utilizo entrevistas con jóvenes, como 'socios de un diálogo crítico', donde los jóvenes expresan sus experiencias de películas históricas. Pongo las voces de los jóvenes a dialogar con teorías de las didácticas de la historia y teorías del cine. Llego a la teorización del concepto de la literacidad de películas históricas (historical film literacy). Una conclusión sobre la literacidad cine-historia para crear sentido a la historia es que se trata de una fusión holística entre la emoción y la cognición, donde la dialéctica entre ambas es lo vital. La experiencia del cine en el espectador la nombro valoración emocional, con el significado de que se basa en sentimientos básicos combinados con pensamientos de carácter más abstracto, de valor o juicio. La perspectiva crítica es importante dado que el sentido histórico también tiene que ver con la dialéctica pasado - presente - futuro, y la consciencia histórica del ser humano.
Palabras clave // película histórica, didácticas de la historia, literacidad, lenguaje del cine

Introducción

Desde la infancia del cine los productores de las películas han querido contarnos historias del pasado por medio de las imágenes móviles y el público ha querido experimentar la historia propia o la historia de otros de esta manera. No se puede negar la fuerza que tiene esta forma de expresión; el pasado se pone vivo y lo experimentamos con todos los sentidos, principalmente la visión y el audición dando reacciones corporales. Y podríamos dejarlo así, como un momento de distracción y como un viaje temporal. Pero, la representación del pasado por medio de las imágenes móviles levanta preguntas sobre qué historia se cuenta, cómo se cuenta y cómo se interpreta, y se entiende entre los espectadores. La película histórica, lo que hace con nosotros, y lo que nosotros hacemos con ella, tiene mucha s significación para las investigaciones histórico-didácticas.

Este texto trata de la relación entre la producción y la recepción del cine histórico en un marco didáctico. En el contexto de educación sueca se nota un aumento del uso de la película histórica en la enseñanza de la historia. También los alumnos expresan su interés de aprender historia a través del lenguaje del cine (Ammert, 2013, 116). Igual de importante es el entendimiento histórico por medio de la memoria filmada en la sociedad en general (Fuentes Bajo, Pérez Murillo, 2006). Vivimos una época donde la imagen móvil juega un papel importante en nuestra vida y para ayudarnos en crear sentido (Axelson, 2015; Marcus, 2005). Nunca antes se han producido tantas películas y telenovelas como ahora (Van der Werff, 2017). Las sensaciones vuelven más importantes para el auto entendimiento y el entendimiento del mundo (Landsberg, 2015, 7). En nuestra cultura histórica esta forma de representación es común y películas como *Gladiator* (2000) y *La lista de Schindler* (1993) han tenido divulgación en muchas partes del mundo. Ejemplos de América Latina son *Libertador* (2013) y *Che* (2008). Forman parte de una memoria cultural fuera de las aulas. Para desarrollar una literacidad del cine histórica entre los alumnos es vital que la educación escolar integre trabajo con películas históricas en la enseñanza de historia.

El texto tiene como objetivo investigar cómo se puede definir ‘la literacidad de películas históricas’ para que sea una herramienta útil del entendimiento histórico en un contexto didáctico. El texto se basa en la tesis

doctoral titulada *Historisk spelfilm som didaktisk möjlighet* (Deldén, 2017).[1] Primero presento el marco teórico que consiste en teoría de las didácticas de la historia y de la teoría del cine. Después sigue una presentación del método que se basa en entrevistas con alumnos y profesores del nivel bachillerato en Suecia. El resultado se presenta partiendo del proceso de crear sentido histórico y las conclusiones se componen de tres dimensiones de literacidad de películas históricas: la dimensión teórica, la dimensión didáctica y la dimensión de competencias. La dimensión didáctica contiene la perspectiva del profesor y la dimensión de competencias describe las capacidades que debe poseer el espectador para poder desarrollar un entendimiento histórico por medio de experimentar películas históricas.

Marco teórico

Para poder teorizar sobre el uso y la literacidad por medio de películas históricas en un ambiente didáctico necesito activar teorías de diferentes áreas. De la teoría de las didácticas de la historia defino el concepto de entendimiento histórico (historical understanding), también referido a literacidad histórica (historical literacy). El filósofo histórico alemán Jörn Rüsen explica cómo podemos entender la cultura histórica y la conciencia histórica y me baso en él. La teoría de las didácticas de la historia trata de dar comprensión a la mediación de la historia, no solamente en las aulas, sino es un área más amplia que investiga la producción, la recepción y el uso de la historia en la sociedad, incluso en el sistema educativo. En el caso de películas de historia, pertenecen a una historiografía popular que influye en el entendimiento histórico y en la memoria cultural. La recepción de las películas se puede entender por medio de teorías de procesos de aprendizaje estético y con la ayuda de teorías de cine que elabora cognición y emoción en la experiencia fílmica.

[1] En español: La película histórica como posibilidad didáctica. Defiendo la tesis el 29 de septiembre 2017, en la universidad de Umeå.

Las didácticas de la historia

Empezamos con el concepto de literacidad. Tiene sus raíces en los estudios de lenguaje y la competencia del individuo de leer y escribir. Pero no se refiere solamente al conocimiento del individuo de descifrar y usar las letras sino también a la competencia de crear sentido a lo leído y a la capacidad de orientarse en las prácticas de leer y escribir (Janks, 2010). En las didácticas de la historia se usa el concepto literacidad histórica (historical literacy) para hablar sobre la capacidad del individuo de pensar y entender historia (Nokes, 2013). Sam Wineburg describe el pensamiento histórico como una forma de literacidad poderosa (2005, 662). En el ambiente histórico-didáctico sueco se refiere más bien al entendimiento histórico y no tanto al concepto literacidad histórica y en lo siguiente uso el concepto entendimiento histórico para hablar sobre la literacidad histórica. Lo defino como la capacidad del individuo de analizar, interpretar y entender la historia y contiene conocimientos históricos igual que la capacidad de empatía histórica, entendimiento de significancia histórica (historical significance) y la capacidad de orientarse en la historia por medio de conceptos como continuidad/cambio y causa/consecuencia (Marcus, 2007; Seixas, 2013; Lévesque, 2005). Para ponerlo en claro veo tres aspectos importantes del concepto; el conocimiento histórico, la capacidad de analizar e interpretar la historia, y la creación de sentido a partir de la historia. El entendimiento histórico por medio del cine histórico levanta la importancia de reconocer el aspecto de crear sentido por medio de las emociones que despierta una experiencia audiovisual.

Las películas históricas son parte de nuestra cultura histórica. La cultura histórica basándose en Rüsen se puede definir como la forma interpretativa con la que manejamos el pasado desde el presente (Rüsen, 2004). "Si la cultura es el modo en que una sociedad interpreta, transmite y transforma la realidad, la *cultura histórica* es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado" (Sánchez Marcos, 2017). La cultura histórica abarca todas las áreas donde el ser expresa una relación con el pasado, como memoria o historiografía. Puede ser en la ciencia como en el rol de la vida cotidiana, en las escuelas igual como en los museos o en el cine. Rüsen (2004) distingue tres dimensiones de la cultura histórica, la dimensión cognitiva, la dimensión política y la dimensión estética. Estas tienen relevancia para

este estudio porque nos ayudan a ver el contexto en lo cual se producen, usan e interpretan las películas históricas. La dimensión cognitiva describe las posibles reivindicaciones de verdad que existen dentro de la cultura histórica. Tiene que ver con la ciencia de la historia, la disciplina dentro de las universidades (166). Pero la noción también puede ser útil para mirar cómo otras expresiones del pasado en la cultura histórica reclaman ser representaciones verdaderas del pasado, por ejemplo representaciones audiovisuales (Classen, 2009). La dimensión estética influye con la forma que usamos para presentar la historia, la cual tiene importancia para el sentido histórico. No hay una forma neutral y debemos ser conscientes de cómo puede cambiar la forma y contribuir a dar una sentimiento vivo al pasado (Rüsen, 2004, 160). La dimensión política tiene que ver con la legitimidad de la historia y está relacionada con el poder y en cuanto la historiografía legitima las estructuras del poder en el presente. También existen dentro de la cultura histórica alternativas y formas de cómo desafiar a estos relatos de legitimidad (p.164).[2]

Para orientarse en la temporalidad Rüsen habla, basándose en una tradición hermenéutica de Gadamer, y en el historiador alemán Karl-Ernst Jeismann, de la conciencia histórica, que se forma en interrelación con la cultura histórica en la cual se desarrolla. Quiere decir la conciencia del individuo que somos seres que existen en una corriente de tiempo (Rüsen, 2012). Tenemos una historia, también somos historia y además formamos historia. De esta forma la conciencia histórica se distingue de la memoria histórica, que no enfoca las perspectivas futuras del ser humano (Cataño Balseiro, 2011, p.230). Jeismann (1979) habla de la historicidad en conexión con la conciencia histórica. No se trata solamente de una conciencia del individuo de una existencia temporal, sino también de ser consciente de que la historia es una construcción del pasado, y que la historia es el pasado presente (Rüsen, 2004, 155; Thorp, 2016, p.27). Esta definición tiene importancia para desarrollar el concepto de literacidad constructiva de las películas históricas.

[2] Para una traducción al español de Rüsen sobre la noción de la cultura histórica vea F. Sánchez Costa e Ib Schumacher: "¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia". Original en: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute, 1994, pp.3-26.

Teorías de cine y procesos de aprendizaje estético

Para entender la literacidad relacionada con el entendimiento histórico no es suficiente utilizar las teorías de las didácticas de la historia. Como explica Rüsen, la dimensión estética es vital y por eso quiero desarrollar cómo poder entender la forma estética de las películas y su papel para el entendimiento histórico. Las películas despiertan, por su forma estética, sentimientos a veces muy profundos y personales en el espectador, así que debemos entender qué son las emociones en una experiencia audiovisual. En la teoría de cine se habla de la emoción y de la cognición. En la teoría cognitiva del cine se da espacio a un papel activo del espectador para interpretar lo que sucede en la pantalla. Se habla de que lo que la película muestra, *el sujet*, se convierte a un narrativo del espectador, *la fábula* (Bordwell, 1985). Quiere decir que la creación de sentido es un proceso influido por el lenguaje del cine pero donde el espectador es activo con su ser. En el campo de teoría cognitiva del cine se reconoce que los sentimientos básicos son parte de las emociones, las cuales también contienen aspectos cognitivos. Los sentimientos, o los afectos, son reacciones inmediatas, espontáneas, que nos motivan, y no siempre en nivel consciente del individuo. No son específicos y más de carácter positivo o negativo (Axelson, 2015, p.159). Son muy importantes por su forma de llegar a movernos. Cuánto más sentimientos más grande la motivación de reaccionar, y de actuar (Landsberg, 2015).

En esta texto entiendo las emociones como una parte de un proceso de crear sentido según lo siguiente: 1) El espectador ve una película y le despierta afectos de lo que pasa en la pantalla. 2) Los afectos no se despiertan sin motivo o dirección. Tienen un objeto, por ejemplo un antagonista que se comporta mal. 3) Los afectos son experimentados por un sujeto, quien con la cognición da intencionalidad a los afectos. La cognición le ayuda al sujeto a identificar el significado de los afectos, a crear sentido. La actividad cognitiva muchas veces es del carácter de valorar, quiere decir que los afectos del espectador crean valoraciones y reacciones morales. Igual pueden valoraciones éticas influir a los afectos (Carroll, 2003, p.61) Cuando un individuo interactúa y aprende en un contexto la cognición y la emoción funciona en conjunto para crear una posición funcional para el individuo. Carl Plantinga da énfasis a la cognición y a que las reacciones mentales juegan un papel

clave en la creación de sentido de una película, pero también está de acuerdo de que en la experiencia del cine la cognición está influenciada por los afectos que despierta el lenguaje de cine, y que son basados en reacciones corporales y sensitivos del espectador (Plantinga, 2017).

Lo central en el texto es ver la interacción de los sentimientos y los pensamientos del espectador al crear sentido a una experiencia del cine. Para tener una herramienta teórica utilizo la noción valoración emocional de Tomas Axelson (2014, p.159). Por medio de la valoración emocional del espectador se puede hacer visible el papel que juegan los sentimientos en el proceso de crear sentido en la experiencia de una película. Las emociones, para concluir, consisten en afectos o sentimientos básicos interactuando con procesos mentales, de carácter de convicción, de valorar o de juzgar. Estas reacciones de valoración emocional pueden despertar experiencias personales que no están en correlación directa con la narrativa de la película y las llamamos reacciones idiosincráticas (Axelson, 2014).

Método

El presente estudio se basa en la fenomenología y las voces de los alumnos y sus profesores son centrales. Realicé seguimiento en la enseñanza de historia en dos diferentes grupos en nivel bachillerato en Suecia donde los profesores utilizaron películas de ficción. El material empírico consiste en entrevistas de doce alumnos, en material de las presentaciones de los alumnos (orales y escritas) y en entrevistas de los dos profesores. En el primer colegio vieron individualmente los alumnos entrevistados las siguientes películas: *Grapes of Wrath* (1940), *Ådalen 31* (1969)[3], *Titanic* (1997), *Hotel Rwanda* (2004), *Brokeback Mountain* (2005), *München* (2005) y *Letters from Iwo Jima* (2006). En el segundo colegio cinco alumnos vieron la película *Schindler's List* (1993), en el aula con la profesora. El material fue analizado según el método de cambiar entre inducción y deducción, en sueco *stegvis indiktiv-deduktiv*

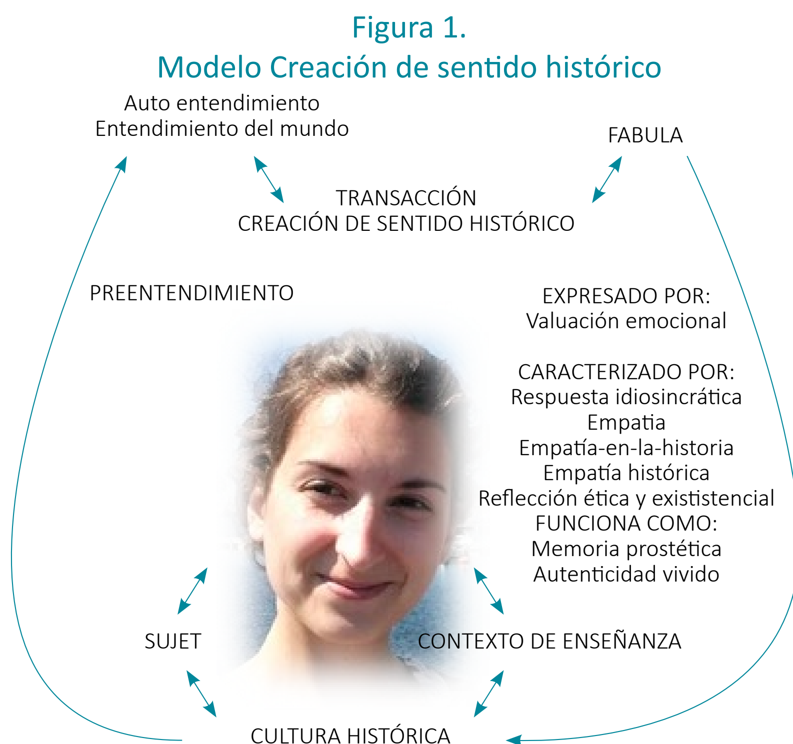
[3] La película *Ådalen 31* narra la historia de un acontecimiento del pasado sueco. En el 1931 hubo una confrontación entre el militar y obreros que protestaron contra las condiciones inhumanas en la industria papelera. Cinco personas fueron matatos por las balas de los militares. Es un acontecimiento conocido en la historia de Suecia y la película interpreta aquel acontecimiento.

metod (Tjora, 2012). Quiere decir que empecé con un análisis del material empírico para después utilizar conceptos de las teorías para profundizar el análisis. En el proceso las entrevistas han funcionado como 'socios de un diálogo crítico' con las teorías (Alvesson y Kärreman, 2007, 1265). De esta forma las entrevistas se utilizan en diálogo con las teorías para desarrollar nuevas teorías o profundizar perspectivas de teorías ya existentes.

Resultado: Creación de sentido histórico del cine histórico

El enfoque del estudio está en el entendimiento histórico por medio del lenguaje de cine, y es importante preguntar, ¿para qué la ficción? y ¿cómo podemos entender la literacidad de películas históricas partiendo de este enfoque? Poniendo las entrevistas, las voces de los alumnos y los profesores, en diálogo con las teorías me ha llevado a construir el siguiente modelo:

Figura 1.
Modelo Creación de sentido histórico



El entendimiento histórico por medio de las películas históricas lo podemos comprender como una transacción para crear sentido entre lo que se muestra en la pantalla de la película (el sujet) y la narración creada dentro del espectador (la fábula). La transacción es una forma de ver el encuentro entre el espectador y la película, que es una obra de arte, como un encuentro no definido, ni del espectador, ni de la película (Öhman, 2008, 32; Rosenblatt, 2005, p.11). Ambas se posicionan en una relación de mutua influencia. No es una relación estática donde la película o el espectador influye en el otro de una forma de antemano definida. Esto significa que debemos mantenernos abiertos a diferencias tanto como a las semejanzas en las experiencias y la creación del sentido del espectador (Rosenblatt, 2005). La transacción entre el individuo y la película está influenciada por la cultura histórica que a su vez influye en la producción de películas y en el contexto de la enseñanza. Vivimos un contexto sociocultural pero este contexto también se forma de las actividades del ser humano y de los cambios en el entendimiento histórico. La cultura histórica no es por siempre definida sino se encuentra en una relación dialéctica con la conciencia histórica. Un ejemplo de mi material empírico de esto representa Martín y lo expresa por medio de valoración emocional.

Martín vio la película *Letters from Iwo Jima*, sobre una batalla en el 1945 entre los Estados Unidos y Japón, de la isla japonesa Iwo Jima. La película, dirigida por Clint Eastwood, muestra la batalla desde la perspectiva de los japoneses, quienes fueron los perdedores de la batalla y de la segunda guerra mundial. Martín expresa mucha empatía con los protagonistas de la película, sobre todo con el soldado Saigo, y llega a reflexionar sobre la naturaleza de la guerra. En la transacción con la película Martín cuestiona la manera de cómo se representa la guerra en otras películas. El lenguaje de cine y el amalgamiento entre ficción y datos históricos en la película activan todas las dimensiones de la cultura histórica y da una creación de sentido histórico en Martín que se basa en sentimientos profundos de empatía pero que interactúan con pensamientos sobre sus propias ideas sobre los japoneses. Estos pensamientos cambian por medio de autocrítica y revaluación del entendimiento de la guerra en general. La película le invita a moverse entre sentirse muy cerca la narrativa de la película y alejarse de ella para reflexionar sobre sí mismo y el mundo. De esta forma la película le da una memoria

prostética (Landsberg, 2004; 2015). Según Landsberg la memoria prostética es una forma de memoria cultural que se ha facilitado por medio de la cultura popular. En la memoria prostética experimentamos acontecimientos en el pasado compartidos por medio de por ejemplo la película, y los acontecimientos de otros, de otras generaciones y culturas, se incorporan como memorias propias, como las vivimos en la experiencia de la película. La dimensión estética de la cultura histórica influye en cómo interpretamos las posibles reivindicaciones de verdad por medio de la película. En el caso de Martín él experimenta la autenticidad de la película y esto influye en sus interpretaciones de la historia. Precisamente el amalgamiento entre ficción y datos históricos es la clave para la creación de sentido histórico. No se puede entender el uno sin el otro.

Para seguir con el modelo de la transacción, lo que crea sentido histórico está caracterizado por la respuesta idiosincrática de los alumnos, la empatía en diferentes formas y la reflexión ética y existencial. Jessica que vio *Schindler's List* puede ejemplificar la importancia de la empatía para las reacciones idiosincráticas. Ella sintió una empatía profunda con Oskar Schindler y habló mucho de la forma en la cual él se siente insuficiente en la lucha para rescatar a los judíos del Holocausto. Esta sensación despierta sentimientos propios en Jessica de sentirse insuficiente en su propia vida. También se identifica con los judíos que rescata él. Dice que quería estar allí presente y abrazar a Oscar Schindler: "Es como que yo puedo imaginarme que él lo hizo por mí." (Jessica, 130228). Las reacciones de Jessica muestran una creación de sentido histórico muy ligado a Oskar Schindler como héroe, y una interpretación de esto es que una película histórica enfocada en los actos heroicos de una persona puede crear un entendimiento histórico que hace invisible las estructuras en la historia. Un entendimiento histórico simplificado y con falta de perspectiva crítica. Sin trabajar para desarrollar la literacidad de películas históricas, el uso de películas históricas en la enseñanza de historia realmente pueden constituir un dilema didáctico en lugar de una posibilidad didáctica (Marcus, 2007; Deldén, 2014). Para ser una posibilidad didáctica requiere el trabajo con las películas una conciencia de cómo puede la empatía despertada ser transferida a una empatía histórica.

El dilema didáctico mencionado lo veo desde tres dimensiones descubiertas en el material empírico, en la valoración emocional expresado por los

alumnos. Las dimensiones son la dimensión empática, la dimensión ética y la dimensión existencial. Hay una tensión entre las experiencias de los alumnos y las intenciones de los profesores en relación al lenguaje de cine. Arriba ya mencioné el dilema de la dimensión empática. Al seguir con las otras dimensiones quiero reflexionar sobre cómo podemos entender la empatía histórica. La empatía histórica según Peter Lee, Rosalyn Ashby y Peter Seixas entre otros es un acto cognitivo que significa reconocer el pasado partiendo de las premisas de ello. Es importante contextualizar los acontecimientos del pasado para poder entender lo sucedido según las normas de la época y no juzgar desde las normas del presente, quiere decir entrar en la perspectiva del pasado (Lee y Ashby, 2001, 25; Seixas, 2013, 136; Domínguez, 1986, 3). Trabajando con películas que despiertan la empatía y sentimientos muy fuertes y profundos en el espectador se levanta la pregunta si es posible dejar el presente para pensar como pensaron en el pasado. Veo en las reacciones de los alumnos que se despiertan pensamientos llenos de reflexiones éticas y existenciales, los cuales surgen de las normas del presente. En lugar de solamente tratar de enfocar en lo pasado, un camino más productivo sería reconocer y analizar lo que se siente partiendo de ahora para hacer visible nuestra cultura histórica. Reconocer empatía-en-la-historia como una herramienta para llevar a cabo un diálogo con la gente del pasado, un diálogo que sale de una representación histórica, en este caso la película, y donde se crea sentido histórico en una dialéctica dirigida igual a nosotros mismos que a la gente del pasado (Retz, 2015; Blake, 1998). Un ejemplo de mi material empírico es la experiencia de Jesper que vio la película *Hotel Rwanda* sobre el genocidio en Rwanda donde fueron matados casi un millón de personas en el año 1994. Él siente una empatía fuerte con Paul Rusesabagina, el protagonista, y los sentimientos despiertan preguntas con dimensión ética-existencial sobre la culpa del mundo occidental de abandonar Rwanda en este momento extremamente duro y traumático. También llega a sentirse culpable él mismo, siendo parte del mundo occidental. En la transacción con la película existen posibilidades de reflexiones importantes igual para desarrollar un entendimiento histórico que para reflexionar sobre auto entendimiento y el entendimiento del mundo presente. Una literacidad de películas históricas puede llevar a una didáctica tras límites.

Las tensiones entre las intenciones de los profesores y la creación de sentido histórico de los alumnos que he encontrado en el análisis del material empírico las interpreto en la luz de la valoración emocional. Esto quiere decir que en las intenciones de los profesores no se ha hecho explícito las reacciones emocionales de los alumnos. Las presentaciones a partir de las películas que debieron realizar los alumnos tienen su enfoque en procesos cognitivos, igual que los planes de estudio de la materia de historia. Así que la posible didáctica basada en las valoraciones emocionales de los alumnos no se lleva a cabo y de esta forma no se conciencian a los alumnos de cómo influyen las emociones en la conciencia histórica, en la creación de sentido histórico, y en prorrogación y en los conocimientos históricos.

Conclusiones

El objetivo del texto ha sido investigar cómo se puede definir 'la literacidad de películas históricas' para que sea una herramienta útil del entendimiento histórico entre los alumnos, en un contexto didáctico. En el entendimiento histórico el proceso de creación de sentido histórico mediado por el lenguaje del cine es vital. Llego a la conclusión de que se puede entender la literacidad de una perspectiva teórica tanto como de una perspectiva práctica. La perspectiva teórica es importante para poder definir el conocimiento sobre la literacidad de películas históricas. La perspectiva práctica hace vivible la competencia didáctica del profesor y también la competencia del individuo como consumidor de películas históricas, las cuales son artefactos histórico-culturales que influyen a la conciencia histórica del individuo y a formar la memoria cultural.

Teóricamente la literacidad de películas históricas se puede entender como competencia, como práctica social y como creación de sentido (Janks, 2010). Es un concepto holístico basado en entendimiento histórico y entendimiento del lenguaje del cine. Es holístico en la forma en que estas dos partes se deben entender como interdependientes y en una relación dialéctica. Significa que el entendimiento histórico que se puede desarrollar con la película histórica como herramienta didáctica está tejido con el lenguaje del cine. Y el lenguaje del cine es la base de la valoración emocional que

experimenta el espectador. Quiere decir que un entendimiento histórico a partir del cine histórico consiste en 1) conocimiento histórico basado en interpretación de la narrativa y del lenguaje de cine 2) interpretación y conciencia de la valoración emocional 3) conciencia de las condiciones de cómo se han producido las películas (la cultura histórica) y 4) conocimiento de los procesos de creación de sentido – el proceso de transacción. Hay paralelos con investigaciones anteriores y el uso del concepto 'historical film literacy' en cuanto a los puntos mencionados (Marcus, 2007; Metzger, 2007). Pero mi contribución al respecto tiene que ver con la importancia de reconocer la confluencia entre el entendimiento histórico y el lenguaje del cine. En la precisión teórica de la literacidad de películas históricas es necesario reconocer el proceso de aprendizaje estético y el proceso de transacción para la creación de sentido histórico. Conocimiento de las reacciones del espectador basadas en sentimientos que interaccionan con actividad mental cognitiva es parte de la literacidad de películas históricas.

Para seguir, anteriormente he apuntado al amalgamiento de ficción y datos históricos como una condición para la creación de sentido histórico del individuo. Los productores de las películas históricas construyen autenticidad por medio del lenguaje de cine y el espectador concibe autenticidad. Esta alianza entre autenticidad construida y autenticidad concebida es otro aspecto importante de la literacidad de películas históricas. La perspectiva teórica del concepto debe abarcar un vínculo crítico porque sin esto podemos perdernos en relativismo. Sin reconocer el aspecto sentimental y el poder que juega la emoción en la experiencia del cine no podemos desarrollar una literacidad crítica de películas históricas. Con lo anterior sugiero condiciones para poder desarrollar el entendimiento histórico a partir del cine histórico hacia un auto entendimiento en cambio y un entendimiento del mundo en cambio, donde la conciencia histórica juega un papel importante.

Para seguir defino el concepto de la literacidad de películas históricas como un concepto didáctico, desde la perspectiva del profesor. Esta perspectiva se basa en lo teórico, en el conocimiento que debe tener el profesor sobre la construcción de historia mediada por el cine. Pero también es una perspectiva práctica como una competencia de saber cómo enseñar usando las películas históricas como herramienta. Estudios anteriores han mostrado una falta de entrenamiento para los profesores en el uso de las películas

históricas. Una solución sería equipar a los profesores con la competencia de multiliteracidad crítica, 'critical multi-literary-skills' (Donnelly, 2014, p.12). Otros estudios empíricos dan sugerencias de cómo trabajar en el aula para desarrollar la literacidad, y apuntan la necesidad para los profesores de tener conocimiento de cómo entienden los alumnos el lenguaje de cine, tener conocimiento sobre la producción de las películas utilizadas y del contexto histórico igual que conocimiento de cómo representaciones de cine afectan el entendimiento histórico en general. La contribución mía está en el área de los sentimientos y su papel para el entendimiento histórico, lo cuál debe ser incluido en la literacidad de los profesores, como una competencia didáctica.

Según una perspectiva más práctica podemos hablar de la literacidad de películas históricas desde el vínculo del consumidor, quién puede ser el alumno, el profesor, o el espectador en general. ¿Cuál es la competencia que debe tener para desarrollar su entendimiento histórico? La competencia podemos entender cómo saber utilizar herramientas que se necesita para poder navegar entre entendimiento, análisis y meta reflexión en una experiencia de películas históricas. Esto abarca lo cognitivo igual que lo emocional y debemos añadir la palabra emocional al entendimiento, análisis y a la meta reflexión, para darlo énfasis. La competencia también incluye el conocimiento que se desarrolla por medio de poder ambos 'pensar cine' y 'sentir cine' de una perspectiva crítica y consciente. Este conocimiento ayuda al individuo no solamente ser más consciente de cómo se entiende la construcción de la historia sino también saber mejor funcionar en un mundo multimodal.

La respuesta a la pregunta ¿La ficción para qué? es compleja pero vital. Finalmente quiero de nuevo dar énfasis a la importancia de reconocer el contacto emocional con el pasado, o mejor dicho con las representaciones del pasado, que despierta la ficción. La ficción histórica no lo debemos entender solamente como una fantasía o una imaginación. La ficción puede ser una versión posible del pasado interpretado por el director (White, 2014). La relación emocional incluye no solamente un entendimiento posible de las personas en el pasado sino también un contacto emocional con uno mismo aquí viviendo el presente. Esta relación muchas veces llena el espectador con ganas de actuar, de hacer algo con la valoración emocional que se ha despertado. La literacidad de las películas históricas ayuda al individuo a desarrollar

un pensamiento y un auto conocimiento crítico, necesario para navegar en el presente que busca y crea el camino hacia el futuro.

Bibliografía

Alvesson, M., & Kärreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters in Theory Development. *Academy of Management Review* 32 (4), 1265–81.

Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Lund: Nordic Academic Press.

Axelson, T (2015). Vernacular Meaning Making. *Nordicom Review* 36, 143-156.

Blake, C. (1998). Historical Empathy: A Response to Foster and Yeager. *The International Journal of Social Education* 13 (1), 25–31.

Carroll, N. (2003). *Engaging the Moving Image*. New Haven: Yale University Press.

Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* 21, 221-243.

Classen, C. (2009). Balanced Truth: Steven Spielberg's Schindler's List among History, Memory, and Popular Culture. *History and Theory, Theme Issue* 47, 77–102.

Deldén, M (2014). *Historien som fiktion: gymnasieelevers erfarande av spelfilm i historieundervisningen*. Umeå: Forskarskolan Historiska medier, Umeå universitet.

Domínguez, J (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: Conceptos y 'empatía'. *Infancia y Aprendizaje* 4, 1-21.

Donnelly, D. (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic. *Journal of International Social Studies* 4 (1), 17–27.

Fuentes Bajo, M. D., & Pérez Murillo, M. D. (2008). La memoria filmada: América Latina a través de su cine. El cine como fuente para la historia y recurso pedagógico en la enseñanza de la historia de América. *Procesos Históricos* 8.

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge.

Jeismann, K-E. (1979). Geschichtsbewußtsein. En *Handbuch Der Geschichtsdidaktik*, (ed.) K. Bergman. Düsseldorff: Pädagogischer Verlag Schwann.

Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: the transformation of American remembrance in the age of mass culture*. New York: Columbia University Press.

Landsberg, A. (2015). *Engaging the Past: Mass Culture and the Production of Historical Knowledge*. New York: Columbia University Press.

Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. (ed.) O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (21-50). Lanham–Boulder–New York–Oxford: Rowman and Littlefield.

Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of "historical significance". *Canadian Social Studies* 39 (2).

Marcus, A. S. (2005). 'It Is as It Was': Feature Film in the History Classroom. *Social Studies* 96 (2), 61–67.

Marcus, A. S. (2007). *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Contemporary research in education. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing.

Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the Historical Feature Film: Toward Historical Literacy. *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies* 37 (2), 67–75.

Nokes, J. D (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge.

Retz, T. (2015). A Moderate Hermeneutical Approach to Empathy in History Education. *Educational Philosophy and Theory* 47 (3), 214–26.

Rosenblatt, L. M. (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth: Heinemann.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: historieteoretiska texter*. Göteborg: Daidalos.

Rüsen, J. (2012). Tradition: A principal of historical sense-generation and its logic and effect in historical culture. *History and Theory* 51, 45–59.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Thorp, R. (2016). *Uses of History in History Education*. Umeå: Umeå Universitet.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

White, H. (2014). *The Practical Past*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Wineburg, S. (2005). What Does NCATE Have to Say to Future History Teachers? Not Much. *The Phi Delta Kappan* 86 (9), 658-665.

Öhman, J. (2008). Erfarenhet och meningsskapande. *Utbildning & Demokrati* 17 (3), 25-46.

Internet

Plantinga, Carl. Moving Pictures. http://blogs.lse.ac.uk/theforum/moving-pictures/ Blog The Forum (bajado 2017-02-26)

Sánchez Marcos, Fernando. “Cultura histórica” http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html (bajado 17-03-17).

Van der Werff, Todd. ”There will be more than 400 scripted TV series this year. That bubble’s bound to burst”. VOX. http://www.vox.com/2015/9/14/9301867/peak-tv (bajado 17-01-04)

Clíonauta en Travesía: Expresiones museográficas y procesos sociales

Raúl VARGAS SEGURA
// Red de Investigador@s Educativ@s En México (REDIEEM)

Raúl Vargas Segura. Profesor – Investigador de Enseñanza Superior Titular "A" de Tiempo Completo. Profesor de Educación Primaria. Lic. en Historia. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Participa desde el 2001 en varias Redes Pedagógicas y de Investigación: REDIEEM. RIHE. Asistencia con textos a los Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación desde la Escuela. adinfinitclio_5@yahoo.com.mx

Resumen // El escrito plantea la importancia y las características de cuatro museos, que tienen como horizonte historiográfico, el testimoniar procesos sociales del Siglo XX. Los cuatro museos son de Brasil, Colombia, Ecuador y México.

Se significa esta propuesta al identificar aspectos que le son comunes, primero el propósito que es dar a conocer, de manera sistemática y objetiva, los acontecimientos histórico-sociales que tuvieron repercusión política por las acciones de violencia estatal con actores sociales y la intención de promover la reflexión para que se tome conciencia de la importancia de evitar este tipo de situaciones que llevan a operaciones de genocidio y a la vez, generar una actitud crítica y propositiva para resolver los conflictos sociales sin actos de violencia física ni por parte de las instancias del Estado como de los actores sociales.

Otro elemento fundamental de las cuatro propuestas museográficas, es la de implementar estrategias didácticas y lúdicas proclives de ser utilizadas para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión de los contextos socio-históricos y la reiterada invitación de comprenderlos para evitar nuevas situaciones que violenten la seguridad de los habitantes de una sociedad determinada.

También se mencionan brevemente los procesos sociales que se destacan en las propuestas museográficas.

Palabras Clave // Museos en América Latina; Violencia criolla; Procesos Sociales; Derechos Humanos; Memoria Histórica.

Propósito

Promover el conocimiento de los fondos historiográficos de cuatros propuestas museográficas relacionadas con los procesos sociales en el Siglo XX en algunos países de América Latina, como fuentes de información y formación importantes para la enseñanza de acontecimientos históricos contemporáneos.

Introducción

De inicio, se reconoce la tendencia de la *"nueva museología [ ] que podríamos concretar como un conjunto de movimientos cuya idea principal es el museo visto como ente social y adaptado a las necesidades de una sociedad en rápida mutación"* (Hernández 1992, p.93), y que existen diversos tipos de museos o casa de las musas, como son entre otros los museos de historia natural, pedagógicos, de patrimonio cultural, de historia nacional o regional, y en este escrito se plantea lo que se conoce como museos sociales o de procesos sociales.

En primer lugar mencionaremos las características de cuatro museos ubicados en Brasil, Colombia, Ecuador y México:

1. Museu da Gente Sergipana (Brasil)
2. Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (Colombia)
3. Centro Cívico Ciudad Alfaro (Ecuador)
4. Museo ¨Casa de la Memoria Indómita¨ (México)

Para la mayor comprensión de la importancia y características de estos cuatro museos se expondrán los siguientes aspectos:

Tiempo, Espacio y sociedad, como señala Caballero, *"Las tres coordenadas tiempo, espacio y sociedad atenazan el conjunto completo de los objetos"* (Caballero, 1998; p.31), así como las condiciones del espacio arquitectónico. Y las posibilidades de interacción por medio tanto de los recursos visuales, digitales como de audio, música y uso de medios lúdicos.

También se menciona un apartado relacionado con los acontecimientos o procesos sociales, que contiene el discurso museográfico, con la finalidad de aportar elementos historiográficos para una mejor comprensión de los temas difundidos en los recintos recreados.

Metodología

La metodología para la elaboración de este texto, consistió en realizar visitas guiadas a los museos investigados, recopilación de información documental y en la web en relación al contenido de los fondos historiográficos, así como de las características museográficas. Ampliación también, del conocimiento sobre los procesos socio-históricos a través de una consulta bibliográfica.

Desarrollo del tema

Las características generales, de los museos cuyo tema son los procesos sociales contemporáneos, es que son espacios historiográficos con la intencionalidad de promover una conciencia histórica que apuntala la memoria crítica de acontecimientos considerados contrarios a los derechos humanos y a la vez, promuevan enseñanzas para evitar futuras agresiones a la ciudadanía por parte de las estructuras del poder criollo neoliberal en América Latina. Así como destacar las características y la significatividad de los procesos sociales que se testimonian y difunden.

La o el visitante, además de conocer como fue el pasado, se lleva la inquietud de la importancia de evitar la solución de los conflictos por la vía de la violencia armada, y sobre todo de la violencia del Estado.

La importancia de los procesos sociales que han llevado a superar las prácticas de supresión de la vida, para solucionar los conflictos, a prácticas sociales como el diálogo, la negociación, los acuerdos de reconocer los derechos de las y los participantes en situación de confrontación.

Ubicación, creación y propósitos históricos sociales de los museos

A continuación se presentan las características más significativas de cada uno de los museos investigados:

El Museu da Gente Sergipana, ubicado en la Av. Ivo do Prado, 398 - Centro, en la Ciudad de Aracaju, Estado de Sergipe, Brasil, creado el 26 de noviembre de 2011. Cuyos propósitos son entre otros: Contribuir para el fomento y enseñanza, a través de la recepción monitoreada a la comunidad estudiantil. Recepcionar y promover cursos, textos, seminarios y exhibiciones de películas y otros medios, para sustentar su papel de difusor de las artes y la cultura social sergipana.[1]

De este museo hay que destacar que el edificio donde está instalado es un bello edificio de la década del 20 del Siglo pasado, y

> Fueron incrementadas también algunas obras en el entorno del actual predio del Museu da Gente Sergipana, como una edificación para abrigar el Instituto Banese[2], órgano gestor del Museu, el Café da Gente, y un estacionamiento con más de cien lugares, un área que relaciona la tradicional Plaza Camerino al Río Sergipe. La obra fue realizada por la constructora IGC.
>
> El resultado final de todo ese proceso de rescate histórico y arquitectónico resulto en un complejo cultural que une el pasado, presente y futuro a través de una composición entre lo antiguo restaurado e reintegrado al escenario urbano del Centro Histórico de Aracaju y el nuevo, sitio marcado por la inserción de modernas estructuras metálicas y vidrio. El Museu da Gente Sergipana fue un proyecto vencedor del Premio “El mejor de arquitectura 2012” en la categoría Restauro. El premio es promovido por la Editora Abril, a través de la Revista Arquitectura y Construcción[3].

Propósitos que están en correspondencia con lo planteado por Chacón:

[1] http://www.museudagentesergipana.com.br/

[2] http://www.museudagentesergipana.com.br/wps/portal/inicial/institucional/diretoria

[3]http://www.museudagentesergipana.com.br/wps/portal/inicial/restauracaoemuseografia/opredio

> Musealización entendida como un proceso museal, capaz de construir un proyecto creador, direccionado a educar para civilizar a la nación y al pueblo. Así, el museo pasaría a desempeñar, entre otras finalidades, la de franquer al público, cada vez más heterogéneo y de carácter popular, una programación que se pretendía articulada en difundir creencias y valores con respecto a la brasilidad"[4].

El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, ubicado en Carrera 19b #24 – 86 en la Ciudad de Bogotá, Colombia e inaugurado en diciembre de 2012. Con el propósito de dignificar la memoria de las víctimas, y de aporte a la memoria histórica y a la construcción de una cultura de paz. Y constituido como un espacio para la promoción del ejercicios de la memoria histórica colectiva, situado en el centro de Bogotá. Busca el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto armado interno en Colombia y la construcción de paz. [5]

> Durante la construcción del edificio miles de personas entregaron puñados de tierra acompañados de escritos, documentos, bases de datos con nombres de víctimas, galerías de homenaje a las víctimas, testimonios orales o piezas audiovisuales; esa tierra se incorporó al edificio y simbólicamente se incrustó en las paredes del monumento central en 2012 pequeños tubos de vidrio. En el proceso, iniciado en 2008, participaron muchas organizaciones de víctimas, organizaciones sociales y defensoras de los derechos humanos y la paz.[6]

Arquitectónicamente fue diseñado para generar una impresión de valoración de la vida, y con las condiciones para una interacción social muy intensa,

---

[4] Vamireh Chacon (2001) *A construção da brasilidade. Gilberto Freyre e sua geração.* São Paulo: Marco Zero. En Jorge Antonio Rangel (2016) *concepção de Museu Social Republicano em Edgard Roquette-Pinto: antropologia e educação no Museu Nacional do Rio de Janeiro.* In: Gasparello, A.M; Villela, H. O.S. (Orgs.). *Educação na História: intelectuais, saberes e ações instituintes.* Rio de Janeiro, Maud X, 2016, p. 189.

[5] http://centromemoria.gov.co/centrodememoria/

[6] http://centromemoria.gov.co/el-memorial-por-la-vida/

El Centro Cívico Ciudad Alfaro, localizado en Prolongación de la calle 10 de Agosto, antigua sede de la Asamblea Constituyente Montecristi – Manabí, Ecuador, y creado por Mandato Constituyente número 17 del 23 de julio de 2008. Documento donde se señala:

> Que, en homenaje al más grande héroe histórico Nacional, General Eloy Alfaro Delgado, el Gobierno Constitucional del Ecuador, construyó el Centro Cívico Ciudad Alfaro, en la Ciudad de Montecristi, patrimonio histórico cultural del Ecuador;
>
> Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro, ha sido durante ocho meses la sede de la Asamblea Constituyente del Ecuador constituyéndose por lo tanto en un monumento viviente a la gesta heroica realizada por el viejo luchador y en testimonio histórico del nuevo Ecuador del siglo XXI;
>
> Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro, será un centro histórico, cultural, de formación académica de congresos, exposiciones, entretenimiento y turismo; Que, el Centro Cívico Ciudad Alfaro está conformado por: Museo, Mausoleo, Centro Multipropósito de eventos y Edificio de Oficinas; [7]

Y entre otros propósitos se destacan los siguientes:

> Recuperar, preservar, poner en valor y socializar las evidencias documentales y memoria viva de la Revolución Liberal Radical y del general Eloy Alfaro.
>
> Recuperar y difundir la Memoria Emblemática y la historia de las luchas sociales ecuatorianas en procura de un estado democrático, equitativo y soberano, con énfasis en la Revolución Liberal Radical.[8]

Está ubicado estratégicamente, primero porque la ubicación geográfica donde esta erigido el Centro Cívico, es donde nació el Gral. Eloy Alfaro, y los habitantes de la provincia de Manabí tuvieron una gran importancia histórica por su participación constante en los procesos político-sociales desde mediados del Siglo XIX hasta la década de los 20 del Siglo XX, en la denominada Revolución Liberal Radical.

---

[7] http://www.ciudadalfaro.gob.ec/juridico/mandatoconstituyente/mandatoconstituyente17.pdf

[8] http://www.ciudadalfaro.gob.ec/objetivos-estrategicos-institucionales/

El Museo ¨Casa de la Memoria Indómita¨ está ubicado en la calle de Regina 66 entre 5 de Febrero y 20 de Noviembre en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Inaugurado el 14 de junio de 2012. El nombre hace referencia a la larga, tenaz, difícil y dolorosa lucha de las familias de los desaparecidos políticos Mexicanos en la búsqueda de la libertad y justicia para sus familiares victimas del crimen de Desaparición Forzada, cometido por el Gobierno de México durante las décadas de los 70 y 80 principalmente.[9]

Es importante señalar que estos museos están impregnados y responden a los propósitos que promovieron su creación. Preservar los fondos u objetos materiales testimoniales de los acontecimientos históricos completamente vinculados al presente. Por lo que nuevamente recuperamos lo señalado por Caballero con respecto a este tipo de museos: *"los museos se caracterizan por una doble responsabilidad: la de preservar la integridad del objeto como elemento de nuestro patrimonio y la de contribuir a la evolución de la sociedad, labor que debe realizar a través de la misión educativa"*[10]

Procesos Sociales, como materia de los fondos museográficos

Ahora bien, en este apartado se presentará una breve narración de los procesos sociales que se destacan o significamos en cada uno de los museos citados.

El Cangaço y los Cangaceiros

Indiscutiblemente hablar de la historia de una gran sociedad como la brasileira, es un enorme reto, así que en este apartado sólo haremos mención de uno de sus procesos sociales, desarrollados en la región nordeste de Brasil, más precisamente en el estado de Sergipe, en la década del 1920 hasta finales de los años 1930 del Siglo pasado.

---

[9] http://www.museosdemexico.com/museo-casa-de-la-memoria-indomita_166.html

[10] Ibid, p. 95.

El Museo da Gente Sergipana, aunque de manera complementaria, hace mención del movimiento denominado Cangaço, del cual Sergio Guerra nos menciona que en las primeras décadas del Siglo XX, *"(…) se produjeron brotes de violencia campesina e intensas luchas obreras, expresión de reivindicaciones insatisfechas de la mayoría del pueblo brasileño. Entre ellas puede citarse la actividad de las bandas de asaltantes conocidas como Cangaceiros – el más famoso fue* Lampião*"* (Guerra, 2015; p.335).

Acerca del movimiento social del Cangaço y el personaje Lampião, se destaca como parte de la historia social y cultural de la región nordestina, y ampliando acerca de ello, la Revista Fênix – Revista de História e Estudos Culturais[11] , menciona lo siguiente:

> Lampião, se había hecho jefe del Cangaço alrededor de 1920, dirigiendo de manera absoluta hasta 1938 cuando, junto con Maria Gomes de Oliveira, María Bonita, su compañera, murió en Grota do Angico, Município de Poço Redondo, desierto de Sergipe. [ ] En el campo de la memoria colectiva Lampião se tornó una especie de prototipo de los cangaceiros, eclipsando, digamos así, a los demás cangaceiros de su tiempo.[12].

Al ser masacrados Lampião, su compañera, María Bonita y nueve de sus correligionarios, el 28 de julio de 1938, fueron desmembrados y sus cabezas expuestas en exhibición en la Ciudad de Salvador de Bahía, hasta el año de 1969.

[11] Fênix – Revista de História e Estudos Culturais Outubro/ Novembro/ Dezembro de 2007 Vol. 4 Ano IV nº 4, p.2. Disponible em: http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_13-Marcos_Edilson_de_Araujo_Clemente.pdf.

[12] Lampião, tendo se tornado chefe de Cangaço por volta de 1920, reinou absoluto até 1938 quando, junto com Maria Gomes de Oliveira, a Maria Bonita, sua companheira, morreu em Angico, sertão de Sergipe. Em 1940, a morte do Cristino Gomes da Silva Cleto, o cangaceiro Corisco, tido como vingador de Lampião, pôs um fim ao ciclo geral do cangaço. No campo da memória coletiva Lampião tornou-se uma espécie de protótipo dos cangaceiros, eclipsando, digamos assim, os demais cangaceiros do seu tempo. Não obstante, deve-se atentar para o fato de que o cangaço não se resume a Lampião, embora comumente se confunda com ele. Há justificativas para isso: Lampião desfrutava de liderança reconhecida no bando, era valente e habilidoso em combate e tinha o exemplo acima da palavra.

Violencia entre la oligarquía criolla y las expresiones sociales organizadas en varias décadas de la historia colombiana y los procesos de paz

Desde antes del llamado *"Bogotazo"* (9 de abril de 1948) y sobre todo posterior al mismo, como resultado de una permanente lucha política entre el partido y el estado de la oligarquía colombiana y las diversas fuerzas políticas partidarias, político militares y sociales contrarias, se han producido miles de actos de violencia funestos entre uno y otros actores de la sociedad colombiana.

Contando con experiencias de firmas de paz o treguas, pero que han sido violentadas y dejado más víctimas, por ejemplo "*la Asamblea Nacional Constituyente que sesionó en 1991, y que dio al país una nueva carta magna. Pero el abandono de la lucha armada por un grupo de organizaciones político-militares ni tampoco la carta magna puso fin a la violencia en Colombia"* (Guerra, 2015; 508), sobre todo contra los dirigentes de izquierda y líderes comunitarios[13], con las consecuentes pérdidas de elementos del Estado.

Se han tenido experiencias como las siguientes:

> La Unión Patriótica (UP) nació en 1984 como resultado de los acuerdos de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y la guerrilla de las FARC. Fue la fórmula para consolidar un proceso de paz y a la vez para que el movimiento guerrillero optara por una salida política al conflicto armado. Sin embargo, el experimento terminó con el exterminio físico y político del movimiento, unos asesinados, otros exiliados y amenazados, y dos décadas más de violencia en Colombia.
>
> La UP ha sido la única oportunidad que ha tenido las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) de hacer política. En su momento cumbre, este partido político logró elegir 16 alcaldes y 256 concejales, y eligió 16 representantes al Congreso de Colombia. Sin embargo, en dos décadas de ejercicio político más de 3 mil de sus militantes fueron asesinados, entre ellos dos candidatos presidenciales y 13 parlamentarios.

[13] https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Hechos_de_violencia_del_conflicto_armado_interno_en_Colombia

> En 1987 se registró el asesinato de 111 miembros de la UP, en 1988 fueron 276 y en 1989 la cifra bajó a 138. Todos estos asesinatos coincidieron con las zonas en las que la UP había logrado triunfos electorales[14].

Pero en 2010, *"la situación colombiana dio un giro inesperado. Gracias a los buenos oficios de Noruega, Cuba, Venezuela y otros países se iniciaron conversaciones en La Habana entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC)"* (Guerra, 2015; 510), lo que creo condiciones propicias para promover la creación de un espacio social en relación a la memoria y búsqueda de la paz y la reconciliación. Si bien, se lograron nuevamente firmas de paz y procedimientos para suprimir el índice de confrontación, la violencia selectiva continúa aportando datos de víctimas entre los líderes comunitarios. Situación que es registrada, analizada y señalada críticamente en los espacios del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

La Revolución Liberal Radical en Ecuador

Si bien, de los cuatros fondos museográficos abordados, este es el más antiguo (1860 – 1912), sin embargo, sigue estando presente en la vida política y sociocultural en Ecuador.

En las salas del Centro Cívico Ciudad Alfaro, se presentan las condiciones sociales antecedentes a la revolución liberal radical, y se destaca que:

> Durante el primer siglo de vida del Ecuador, sólo unos pocos habitantes tenían derechos políticos y sociales. Existía una sociedad excluyente que marginaba a los indios, mestizos pobres, afrodescendientes y mujeres. La Iglesia Católica era una institución del Estado que controlaba los cementerios, el registro de los habitantes, la educación; además cobraba y recibía parte de los impuestos (Hidrovo, 2016; 70).

La oligarquía criolla, había logrado mantener el poder hasta que en la década de los 60 del Siglo XIX, cuando se inició el movimiento armado de las llamadas *"Montoneras",* integradas por ciudadanos en armas, en principio

[14] http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/157-el-saldo-rojo-de-la-union-patrioticaSee

en la zona de Manabí, por la costa del pacifico, que fueron desenvolviendo su fuerza, entre derrotas y triunfos, y llegaron a imponer en la Presidencia al Gral. Eloy Alfaro Quezada, de enero de 1897 hasta enero de 1901 (Hidrovo, 2016; p.74), con base al logro de una Nueva Constitución, alcanzando un nuevo mandato presidencial de enero de 1907 a agosto de 1911.

Condición que les permitió a los participantes en la Revolución Liberal Radical encabezados por el Gral. Alfaro, promover cambios de beneficio a la población y procesos de desarrollo económico, así como el logro de modernización de la infraestructura de comunicación como el Ferrocarril de Guayaquil a Quito.

Pero la oligarquía criolla a través de sus periódicos, la iglesia y los estratos del ejército conservadores, promovieron una férrea oposición y llegaron a desatar el odio y la violencia física, al grado de ser asesinado el Gral. Eloy Alfaro, junto a varios de sus correligionarios el 28 de enero de 1912, así como arrastrados por las calles de Quito e incinerados en un lugar denominado El Ejido (Guerra, 2015; p.92), en lo que se le llamo *"La Hoguera Bárbara"*[15].

Entre los logros de la Revolución Liberal Radical, se pueden considerar los siguientes:

> El 29 de mayo de 1897 se da a conocer la Ley de Instrucción Pública que pone la enseñanza bajo el control del Estado, siendo gratuita y laica.
>
> En el año 1900 el Congreso Nacional aprueba la Bandera y el Escudo del Ecuador. Se crea además el Registro Civil.
>
> El 3 de octubre de 1902 se expide la Ley de Matrimonio Civil y también la que permite legalizar los divorcios.
>
> El 22 de diciembre de 1906 se expide en Quito la XII Constitución, que sería denominada "atea" por parte de los conservadores, pues estableció la separación de la Iglesia y el Estado.
>
> El 25 de junio de 1908 se procede a la inauguración del ferrocarril que unía Guayaquil con Quito. El ferrocarril llegaría a Manabí, donde hubo dos ramales[16].

[15] http://edusalazar---la-hoguera-barbara.blogspot.mx/

[16] http://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/194005-los-logros-de-la-revolucion-liberal/

En las diversas salas del museo, se muestran tanto imágenes, objetos como múltiples frases del pensamiento liberal radical, sus logros y la violencia de sus detractores.

De la desesperanza a la memoria indómita

En el Museo ¨Casa de la Memoria Indómita¨ se han creado condiciones para encontrar el acompañamiento para enfrentar los efectos de la violencia de estado, por lo que es posible destacar lo siguiente:

> En las salas de exhibición permanente, se puede regresar al tiempo donde una sala, típica de los sesenta y setenta, inmortaliza las vitrinas, los sofás y las carpetas bordadas esperando el regreso de hijos y esposos desaparecidos, cuyas fotografías decoran la estancia. Además se cuenta la historia de los desaparecidos políticos de los últimos 40 años, como un reconocimiento a lo que fueron e hicieron por la libertad.
>
> La Casa de la Memoria Indómita pretende convertirse en un símbolo de gratitud y libertad. Si bien la propiedad es del gobierno de la ciudad de México, los trabajos de rehabilitación del espacio público han podido convertir en museo lo que antes fue central de bomberos, Cruz Verde y, eventualmente, una morgue[17].

Se ha ido convirtiendo en un espacio de mucha interactividad social, que va desde la asesoría hasta la formación en la cultura de los derechos humanos y la no violencia. Porque el motivo de su existencia no se agota, al contrario en las dos últimas décadas, la intensidad de la violencia en México, la impunidad y la corrupción de los órganos de impartición de justicia o de los cuerpos de seguridad ciudadana han creado las condiciones para que la agresión física, el secuestro o saqueo con implicaciones funestas sea resentido por miles de habitantes, estén en las ciudades o en el campo.

El museo cuenta con diversos materiales como videos, audios, libros, expresiones artísticas y sobre todo testimonios de los seres humanos que

[17] http://mxcity.mx/2015/07/el-museo-casa-de-la-memoria-indomita-una-oda-a-los-que-lucharon-por-la-libertad/

han padecido condiciones de maltrato, desaparición forzada y de los familiares de los mismos, que encuentran en este recinto una serie de actividades y procedimientos de orientación y asesoría ante el conflicto de la pérdida de un ser querido.

Esta bajo la responsabilidad de las y los integrantes del Comité Eureka, quienes han vivido en experiencia propia y son protagonistas de las luchas y gestiones que a diario se realizan ante las instancias tanto gubernamentales como instancias nacionales e internacionales para lograr que las personas desaparecidas sean localizadas.

Organizaciones civiles y organizaciones de derechos humanos nacionales e internacionales han señalado que la desaparición forzada se practica ahora en México en los contextos de la guerra contra el crimen organizado – los levantones, por ejemplo-, los feminicidios o la trata de personas. Para crear conciencia sobre estos problemas, en el mediano plazo la Casa de la Memoria Indómita cuenta con un programa de conferencias, seminarios y talleres, así como un archivo especializado, un cineclub, una tienda y un café. Por ahora, ofrece el servicio de visitas guiadas, de una a 20 personas, bajo reservación[18].

Análisis

A partir de conocer el discurso museográfico de los cuatro museos presentados en esta investigación, es necesario destacar en el campo profesional de la enseñanza y difusión de la Historia, la posibilidad de considerar los grandes avances de la tecnología de la comunicación, para transformar y enriquecen dicho discurso museográfico, haciéndolo además de más interactivo, más lleno de contenido y significado.

Por otra parte se reconoce en los cuatro museos, la intención de llevar a las y los estudiosos de la historia y a la población en general que los visita, a considerar la necesidad de comprometerse con el futuro, porque si bien, los museos destacan acontecimientos del pasado, también llevan a reflexionar

18 http://www.guiadelcentrohistorico.mx/kmcero/cultura/casa-de-la-memoria-ind-mita-donde-la-violencia-de-estado-no-se-olvida

en la necesidad de evitar la solución de los conflictos políticos con base a la violencia física.

Y por lo tanto, convocan a no repetir la continua agresión a los derechos humanos por parte de quien ejerza el poder y a los demás protagonistas sociales, a reflexionar la importancia de evitar dirimir las contradicciones sociales y más bien hacer uso de acciones que permitan el diálogo, la negociación y los compromisos de solución ante las controversias, sean estas políticas, económicas o sociales.

Para los docentes e investigadores de Clío, los acontecimientos que se presentan y recrean con imágenes, interacciones tecnológicas, actividades y documentan en sus acervos bibliográficos, son una muestra de las grandes confrontaciones sociales que se han desarrollado a lo largo y ancho de Nuestra América Latina, y que aproximarse a su comprensión por medio de su visita guiada, comentada y reflexionada, permitiría a sus estudiantes tener mejores elementos para el aprendizaje de sus contextos socio-históricos.

Conclusiones

A manera de conclusiones, primero reconocer la importancia historiográfica de las cuatro expresiones museográficas aquí mencionadas situadas en Brasil, Colombia, Ecuador y México, que se crean a partir de los avances de las luchas sociales y la apertura política que se logró a finales del siglo XX y principios del XXI, para establecer fondos testimoniales y actividades que lleven a la memoria histórica y la conciencia de la no violencia y el respeto a los derechos humanos en los conflictos sociales y la no repetición.

Expresiones museográficas que se crearon entre los años de 2008 al 2012, que pudieran ser una consecuencia de los fuertes procesos sociales anti-neoliberales que se desplegaron al principio del Siglo XXI y por las demandas de los organismos sociales para crear espacios que permitieran no sólo testimoniar sino sobre todo, desarrollar estrategias culturales que llevaran a una conciencia de la necesidad de la no violencia en las sociedades respectivas de Brasil, Colombia, Ecuador y México.

Valorar la importancia de ser fuentes de información y recreación de acontecimientos sociales cercanos al presente y con una perspectiva de

futuro, para las y los investigadores, docentes y estudiantes de las ciencias sociales en los países donde están establecidos, a partir de reconocer como señala Arangue (2016; p.195) que:

> Incorporar, en la formación del profesorado, temas o problemas recientes, actuales o contemporáneos es un desafío permanente en la práctica docente y que la formación inicial debería atender. En este sentido, en este trabajo, propongo pensar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva de la Historia Reciente/Presente (HRP).

Es también claro que los temas museográficos, son temas históricos muy fuertes y se requiere un proceso de significación y reflexión muy amplia para ponderar la importancia y necesidad de abordar estos procesos sociales, con el acompañamiento de profesores sensibles a la problemática abordada en cada uno de los museos.

Las tensiones que se identifican son, primero, el procurar superar el paradigma de ubicar al museo sólo como el resguardo del pasado; estos museos tienen sobre todo la intencionalidad, además de preservar la memoria del pasado, prevenir acontecimientos futuros, sin violencia y con el reconocimiento del otro en cuantos sobre todo de sus Derechos Humanos.

Cada uno tiene entonces espacios de exposición didáctica museográfica, área de documentación, espacios para la investigación y la difusión de temáticas afines a sus propósitos historiográficos.

Estos museos, no sólo educan y son valiosos para la enseñanza de la historia, sino también promueven una conciencia socio-histórica, recreando el pasado, pero sobre todo llamando a las personas presentes a valorar el no permitir situaciones que han llegado al genocidio de las y los luchadores sociales como es el caso de Colombia o México, o a la agresión física promovida por las élites criollas como son los acontecimientos de supresión de la vida y desarticulación física contra los cangaceiros brasileiros o la llamada *"hoguera bárbara"* con los cuerpos de los dirigentes de la Revolución Liberal Radical del Ecuador.

Otra característica es que además de los servicios museográficos, son espacios de consulta, investigación documental, desarrollo de cultura de la no violencia y de defensa de los derechos humanos, así como espacios para

la enseñanza de la historia social en el campo de la formación de historiadores – investigadores – docentes y de los docentes – historiadores – investigadores.

Finalmente, la trascendencia de los acontecimientos históricos que se expresan en el fondo museográfico, permite una explicación a muchas situaciones que se manifiestan en la sociedad, como ceremonias cívicas, nombre de calles o de instituciones como por ejemplo en la Ciudad de Manta, Ecuador existe la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Anexo

Para mayor información sobre el Cangaço y Lampião, se puede consultar:

http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/4%20-%20lampiao,%20virgulino%20e%20o%20mito.pdf

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/131826/vida_canga%C3%A7o.pdf?sequence=3

http://www.revistafenix.pro.br/PDF13/DOSSIE_%20ARTIGO_13-Marcos_Edilson_de_Araujo_Clemente.pdf

http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Canga%C3%A7o.%20Insurgentes%20do%20Nordeste.%20Origens%20no%20S%C3%A9culo%20XIX%20(joined).pdf

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4662/1/Dissertacao_CangacoFogoMorto.pdf

http://www.uesb.br/eventos/cangaco2013/arquivos/Livro%20de%20Resumos%20III%20CNC.pdf

http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/1713/1331

http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2011_mest_wescley_dutra.pdf

Referencias

Arangue, Diego (2016) La historia reciente/presente desde la perspectiva de género en la formación del profesorado. En Miguel A. Jara y Gracie-

la Funes (Comp,) *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Caballero Zoreda, Luis (1988) *Teoría general del museo. Sus funciones*. Disponible en: http://digital.csic.es/bitstream/10261/13929/1/802477-1.pdf. Consultado el 10 de enero de 2017.

Guerra Vilaboy, Sergio (2015) *Historia mínima de América Latina.* México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe – UNAM.

Hernández Hernández, Francisca (1992) Evolución del concepto de museo. En *Revista General de Información y Documentación Vol. 2.* Disponible en: https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID9292120085A/11902. Consultado: 15 de enero de 2017

Hidrovo Quiñones, Tatiana M. (2016) *Memorias de la Revolución Alfarista*. 4ª. Edición. Montecristi, Manabí, Ecuador: Corporación Centro Cívico Ciudad Alfaro.

Rangel. A.R. (2016) A concepção de Museu Social Republicano em Edgard Roquette-Pinto: antropologia e educação no Museu Nacional do Rio de Janeiro. In: Gasparello, A.M; Villela, H. O.S. (orgs.) *Educação na História: intelectuais, saberes e ações instituintes*. Rio de Janeiro, Brasil, Maud X.

Marques, Elane (2016) *Sila do cangaco …ao estrellato*. Aracaju, Sergipe, Brasil: Infographics Gráfica & Editora.

Películas

Grisolli, Paulo Alfonso (Productor) y Pia Luiz Antonio (Director) (S/F) *Lampião y María* Bonita.Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=WBZmRkaE89U

TAME, Empresa de ferrocarriles ecuatorianos y Pérez, Juan Diego (2015) *La Revolución de Alfaro*. Cinta cinematográfica. Ecuador: TAF, Taller de Actores y Fábulas.

El orden de los factores sí altera el producto. Maestros implicados con la visita a los museos de historia

Luisa Fernanda RICO MANSARD
// Departamento de Estudios Museológicos. UNIVERSUM. Museo de las Ciencias
// Dirección General de Divulgación de la Ciencia-UNAM

Luisa Fernanda Rico Mansard. Normalista y Doctora en Historia por la UNAM, dedicada a la historia de los museos y las historias en los museos. Coordinadora del Seminario de Investigación Museológica en Universum. Museo de las Ciencias (UNAM) desde hace diez años y coordinadora responsable del grupo de trabajo de Colecciones y Museos universitarios de México por parte del Consejo Internacional de Museos. Cuenta con varias publicaciones especializadas y coordina la serie *Aportaciones a la Museología Mexicana.*
lfrico@dgdc.unam.mx; r.mansard@hotmail.com

Resumen // A partir de cuatro planteamientos clave que se hacen al maestro de historia de primaria y secundaria se demuestra que en la museografía el orden de los factores sí altera el producto, por lo que se le invita a aprovechar la visita museística como recurso didáctico a partir de una serie de preguntas que lo lleven a descubrir los mensajes del museo de historia y los porqué de los museos de historia; a diferenciar los espacios áulicos de los museográficos, así como los materiales que se utilizan en ambos.
Se alude al trabajo de evaluación que realizan los profesionales de museos sobre los visitantes y se invita al maestro a realizar otros para su utilidad y a involucrarse en los procesos de musealización y patrimonialización, tanto en los museos, como en las escuelas
Palabras clave // acercamientos al museo, revalorización objetual, patrimonialización.

Aproximaciones iniciales

Así como todo profesor de Historia que lee un libro debe comprender el estilo de la obra, las intencionalidades del autor al escribirlo y los contenidos sustanciales de la trama, para poder comentarlos con sus estudiantes; también debe poder analizar los estilos, las intencionalidades y los contenidos sustanciales de un museo o exposición, sobre todo, antes de sugerirles visitarlo.

En un museo o una exposición no solo se exhiben piezas y colecciones sueltas, acompañadas de textos, imágenes, vídeos, fondos musicales, interactivos, etc., sino que también se narran historias con propósitos específicos detrás. Los museos de historia manejan muchas piezas simbólicas, que en muchas ocasiones son el eje del mismo, incluso el motivo principal de su creación: La espada utilizada en una batalla, el uniforme que un personaje utilizó en un episodio específico, la pluma con que se firmara un documento, los impresos importantes (libros, documentos, códices, títulos, revistas, etc.), las banderas..., hay un sinfín de objetos valiosos en los museos, que hay que saber comprender.

Aunque una pieza o colección específicas se exhiban individualmente en una vitrina, estas no están aisladas del resto, sino que forman parte de un conjunto, de una narrativa, de un mensaje especial. Hay que fijarse bien en ello porque, en este caso, **el orden de los factores sí altera el producto**[1].

Desde una perspectiva general podríamos preguntar: ¿Comprendemos esto?, ¿entiende el visitante el valor de la pieza en exhibición?, ¿puede preguntarse los porqués del orden de presentación?, ¿entiende la narración que se presenta?, ¿comprende el mensaje final? Contestar estos aspectos requiere asumir una actitud crítica hacia el museo, misma que se logra después de muchas visitas y un buen entrenamiento de análisis.

Los cuestionamientos anteriores pueden ser más complejos cuando la visita al museo se vuelve un complemento de la enseñanza formal y pone al docente en el centro de los mismos: ¿Para qué quiere el maestro que sus alumnos vayan al museo?, ¿desea complementar, ampliar, criticar, sustituir lo

[1] Para darse el lector una idea, recomendamos la lectura de un artículo reciente "Las alas del *Angelus novus*. Reflexión sobre las piezas de colección del Museo Nacional de Historia" de Salvador Rueda Smithers (2014).

visto en clase?, ¿lo utiliza como recurso didáctico?, ¿cumple con un requisito administrativo?, ¿se contenta con que los alumnos muestren el boleto de entrada o con una fotografía que atestigüe su visita?, si los acompaña, ¿para qué los acompaña?; ¿se convierte en acompañante pasivo, mediador activo o deja toda la carga de la visita al guía? Además de mirar lo expuesto y recibir explicaciones, ¿qué otras cosas se pueden hacer en un museo?, ¿qué se les queda a los alumnos y por qué?, ¿hace examen de conocimientos?, ¿en qué aspectos pone énfasis?, ¿cómo recupera la experiencia museográfica en el salón de clase?, ¿qué hacer para inculcarles el interés por visitar museos?...

Con el propósito de que los maestros puedan aprovechar más la visita museística, de varios años atrás se han escrito consejos pre, durante y post visita, así como diferentes técnicas de acercamiento a los objetos.[2] No obstante, profesionales de museos no detectan gran avance en este sentido (se quejan de la conducta receptiva y rutinaria de los chicos, la poca implicación del profesor durante la visita, etc.) a pesar que los museos de historia ofrecen más opciones formativas que muchas actividades del salón de clase, pero hay que saber aprovecharlas.

Para contestar estas y otras preguntas más se requiere pensar la Historia de una manera distinta y acercarse a los objetos de forma diferente. Principalmente en los niveles de Primaria y Secundaria, que solicitan la visita museística con más frecuencia.

Hay que considerar que si en la etapa escolar, la visita al museo, más que satisfactoria se convierte en algo aburrido o en un castigo, difícilmente se revertirá esta impresión, dejando en el niño/joven una animadversión por regresar a ese o a otros museos.

Ello es más sensible en un sistema de enseñanza basado principalmente en la lecto-escritura y en que tradicionalmente se privilegia la enseñanza de la Historia con base en materiales escritos, lo que dificulta la comprensión de los objetos y su utilización en una narrativa museográfica. Si a esto agregamos los múltiples problemas que tienen las escuelas para llevar a niños y

[2] Uno de los primeros ensayos fue el de Jesús Condes, *Propuesta metodológica de acercamiento crítico al museo,* Tesis de Maestría en investigación y desarrollo de la educación. México, UIA, 1989. En los años posteriores se ha trabajado profusamente en estos temas. En el ámbito internacional pueden consultarse los trabajos de los Comités de Educación y Acción Educativa (CECA) y el de Museos de Arqueología e Historia (ICMAH) del Consejo Internacional de Museos (ICOM), entre otros.

jóvenes a los museos, principalmente en la ciudad de México, como son tramitología, transportación, ajuste horario, inseguridad, costes, etc., que si no llevan a cancelar la visita, vuelven su planeación bastante engorrosa; o por otra parte, cuando a estos se les manda por su cuenta para cumplir con una tarea y solo se dedican a copiar o fotografiar cédulas y no a mirar los objetos, la experiencia en el museo puede ser no solo tediosa, sino decepcionante. A pesar de que ya se han escrito algunos consejos y se han dado cursos de capacitación a maestros –principalmente de historia-, para que las visitas escolares a museos sean más atractivas, no está por demás el proporcionar otras miradas de acercamiento al museo[3].

Para ello, es necesario pensar el museo de Historia y la enseñanza de la Historia de diferente manera. Al museo no se va a copiar textos, ni a hacer resúmenes; no se memorizan datos, ni se fotografía la información para guardarla e intentar comprenderla y aprenderla después; no se escucha al mediador (profesor/guía) como si diera una cátedra; tampoco se entra marchando como si se estuviera en un desfile, ni se guarda silencio para aprender la lección. No se debe ir con tiempo limitado, con la idea de visitar un solo tema o de no interactuar con equipamientos u otras personas. El museo de historia es una herramienta para encontrarse con el pasado y con el mundo presente, es un lugar de disfrute y recreación.

Cuando se crearon los primeros museos de historia en el siglo XIX, se pensaron para justificar un orden político-social, para preservar elementos simbólicos e inspirar sentimientos nacionalistas, como "altares a la patria" donde los jóvenes encontrarían ejemplos de próceres a seguir y para que los objetos sirvieran de lección objetiva de los hechos del pasado. De ahí que la "historia de bronce" se tradujera en museos monotemáticos, con narrativas oficiales, historias lineales, que siguen los cortes espaciotemporales tal y como aparecen en los libros de texto. Son los "libro-museo", donde se repiten los contenidos escolares en gran formato, en espera de que varias personas los puedan ver simultáneamente y de esta manera acceder a los "saberes elitistas y cultos".

[3] El INAH implementó un servicio de capacitación a maestros desde 1953.Desde entonces, en estos y muchos otros museos se han creado cursos para acercar a los docentes y se han elaborado múltiples guías específicas para los maestros.

Pero todo eso está cambiando. Si no tanto en las museografías oficiales de los grandes museos (MNA, MNH, MTM, etc.), sí con los nuevos museos y la proliferación de exposiciones temporales, el uso de las nuevas tecnologías y la implementación de estrategias comunicativas más participativas. Los maestros deben estar al tanto de estos cambios, así como de las nuevas formas de visitar un museo. Podemos seguir a Fernando Hernández y Juana María Sancho en *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (1993), proponiendo una formación psicopedagógica para el profesorado de secundaria, y sugerir para los museos de historia, herramientas de planeación y reflexión para que los docentes aprovechen mejor su visita.

Aunque los museos de historia en México tienen una larga trayectoria y se pensaron para enseñar Historia, hay que considerar que hoy son igual de útiles para la educación formal, no formal e informal y, desde otras perspectivas, también para la visita casual de entretenimiento y la visita turística.

Esto abre un amplio abanico de posibilidades de acercamiento. Los profesionales de museos deben encarar y solucionar estos retos, de igual manera deben hacerlo quienes promueven su visita. En este caso, me referiré a los profesores de enseñanza básica y media en México a partir de preguntas base, útiles para planear una visita al museo de historia.

Puntos de entrada

1º. Museos de Historia, ¿para qué?

En México, varios historiadores y críticos sociales abordaron el tema Historia, ¿para qué?[4], y sus trabajos se publicaron en 1980. La mayoría de los comentarios hicieron referencia a la historia oral y la escrita, pero no abordaron los objetos en museos, ni en cuanto a su historicidad, ni los procesos de patrimonialización, como tampoco su ubicación y narrativas en los museos. En sí, la polémica de la apreciación del patrimonio tangible ya es añeja. La inició, a principios del siglo XX, el conservador del Museo de Artes Decorativas de

[4] Texto clásico que conjunta la visión de varios historiadores y críticos sociales contemporáneos. Siglo XXI, editores, 1980.

Viena Aloïs Riegl, al cuestionar la función de los monumentos en espacios públicos.[5]

De los 1255 museos que hay en México (sic.gob.mx 2016), la mayoría está dedicada al pasado, dividido en arqueología e historia; situación que indica el gran interés que han tenido las autoridades por mostrar los objetos del pasado.[6] Los museos de historia en México se forman para enseñar la historia de una forma "más agradable" y a partir de elementos que no se tienen en las aulas[7].

Las funciones primarias de todo museo son la reunión, investigación, conservación, preservación, exhibición y comunicación de piezas y colecciones. En este sentido, los museos de historia de todas las naciones desempeñan una función fundamental ya que se vuelven en los repositorios, cuidadores y divulgadores no solo de un importante patrimonio, sino que preservan la memoria de la comunidad. Si tomamos la última definición que el Consejo Internacional de Museos (ICOM) ofrece para un museo: Institución permanente sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo. (ICOM, 2007), observamos que los roles museísticos se enriquecen y tienen más influencia social, ya que incluyen aspectos tangibles e intangibles, amplían sus funciones y, por consiguiente, diversifican sus públicos.

La función sustantiva de los Museos de Historia es preservar la memoria social, fomentar identidades y sentimientos de pertenencia. Se crean para narrar historias generales o microhistorias, rescatar piezas y lugares significa-

---

[5] *El culto moderno a los monumentos, caracteres y origen*. La primera versión apareció en 1903.

[6] Desde la creación del INAH en 1939, las autoridades gubernamentales definieron el control sobre el uso y exhibición de los bienes del pasado, dividiendo como arqueológico lo referente a la época anterior a la llegada de los españoles y como histórico, después de 1521. Ver Ley Federal sobre Monumentos y Zonas arqueológicos, artísticos e históricos, 1972, vigente hasta nuestros días.

[7] Objetivos planteados desde el siglo XIX, ver: Rico, L. *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. (2004)

tivos, rehabilitar edificios dándoles un uso museográfico y propiciar puntos de encuentro entre pasado y presente.

Por ello, se recomienda saber distinguir la justificación e intencionalidad de un museo, pues determinan en gran medida su mensaje, su función y demanda de visita. ¿Por qué se crea un museo de historia?, ¿es para explicar un orden establecido?, ¿para engrandecer a un grupo social?, ¿cuáles fueron los motivos de su inauguración?, ¿qué implicaciones político-sociales tuvo la fecha en que se inauguró (remodeló)?, ¿es conmemorativo?, ¿cuál es el tema principal?, ¿es de sitio?...

Todo maestro, guía turístico, gestor cultural deben tomar esto en cuenta a fin de planear la visita en el momento oportuno y determinar las actividades y los aspectos temáticos por enfatizar.

Sean de materias especializadas o generales, los museos de historia sirven para explicar y mostrar la Historia de manera distinta a la utilizada en libros y salones de clase, ya que aquí se hace a partir de elementos tridimensionales, apoyados por otros medios de comunicación. Hay que saber mirar los objetos y sensibilizarse sobre su ubicación dentro de una museografía. Estos nunca se colocan al azar. La selección de piezas por exhibir, su localización en la sala, su ubicación en una vitrina, la ficha técnica, la cédula explicativa, la relación de un objeto con otros objetos, los materiales de apoyo (videos, escenografías, equipamientos, fondos musicales, etc.), todo el conjunto de piezas de una sala y la relación de esta con las demás del museo, responden también a una intencionalidad determinada por curadores, museógrafos, artistas, historiadores, etc. El orden de los factores sí altera el producto, e intentar responder estos cuestionamientos amplía con mucho el panorama de la funciones de un museo en la actualidad.

Las piezas sirven como testimonios, como símbolos y para inspirar emociones. La pieza tridimensional no está exenta de lo demás, sino que está acompañada de una ficha técnica, un texto alusivo, una imagen explicativa, un fondo musical, un video complementario, un programa de cómputo, una ventana a internet o está "cobijada" por el espacio museográfico, que puede extenderse más allá del soporte o la vitrina y abarcar, los muros, el techo, el piso o crear espacios ilusorios.

Saber descubrir los objetos (García, 1988), dialogar con ellos y con el museo (Lacouture, 2004) o aplicar lo que Jorge Wagensberg denomina como

niveles de interactividad; “hands on”, “minds on” y “hearts on” (2000), nos permite cambiar por completo la experiencia museística y disfrutar de todo lo que se exhibe y cómo se exhibe.

2º. Los espacios museográficos no son espacios áulicos.

La utilización de los espacios museísticos es muy distinta a la de los espacios escolares. El orden de los factores sí altera el producto. Aquí no hay bancas, sillas, pizarrones, etc., son espacios abiertos, generalmente de circulación libre. Se diseñan para que la gente se pueda mover, ir, regresar, dar la vuelta libremente sin un plan predeterminado. No exigen una conducta rígida, ni silenciosa. La experiencia educativa en el aula y la experiencia educativa en el museo son muy diferentes. En el museo no se califica, no se castiga, no se aprueban ni exentan contenidos, tampoco se remite a los niños a la dirección. Exigir determinados comportamientos y conocimientos a los alumnos en un museo, sin explicarles el por qué, generalmente resulta frustrante y contraproducente.

Cuando se recomienda al maestro visitar previamente el museo antes que vayan los chicos, conviene que se fije en la disposición museográfica, desde la altura de las vitrinas y el tamaño de las cédulas y su tipografía, hasta los techos, muros, pisos, accesos subterráneos, “ventanas al pasado”, ya que la museografía es envolvente y compromete todo el espacio, no sólo el que está a nuestro alcance físico.

También debe detectar los aspectos espaciales y cómo pueden ayudar para una visita relajada y descansada: áreas de circulación, jardines, espacios de descanso visual, bancas para sentarse, áreas de esparcimiento, espacios para ingerir alimentos y bebidas, etc., ya que son estos lugares los que permiten “recargar baterías” y continuar con la visita.

Por otra parte, en los museos encontramos diferentes formas de mediación, como textos, impresos, audio guías, fichas de sala, equipamientos, interlocutores, etc., que están allí para usarse e interactuar con ellos.

Dado que los espacios áulicos son muy distintos a los museográficos y que los materiales didácticos para la enseñanza de la Historia en las aulas, aunque se parezcan a los de los museos, tienen funciones distintas, es necesario resaltar similitudes, diferencias, analogías, comparaciones causaciones,

secuencias (García, 1999:110), a fin de aplicar distintas técnicas de acercamiento y enseñanza, para aprovechar mejor tanto, la visita al museo, como el trabajo en el salón de clase.

3º. Los materiales didácticos y los museográficos son diferentes

No cabe duda que el material didáctico para la enseñanza de la Historia en el salón de clase es un vehículo para dinamizar la enseñanza y un recurso incentivador del aprendizaje (Ossanna, 1990, p.15). Su uso es individual o grupal y, dependiendo de los materiales con los que está hecho, es transportable y manipulable. Lo que se exhibe en un museo, también es un recurso didáctico, pero con muchas limitantes de manipulación y transportación.

En museos de historia frecuentemente se escucha el comentario, que suena más bien a pretexto: "no me gusta ir al museo porque no puedo tocar las piezas". Esta actitud es más decidida cuando se ha tenido experiencias en museos interactivos que manejan reproducciones y aparatos expresamente para manipularlos. De hecho, se invita a la persona a tocar todo lo que está a su alcance. Por lo general, estos museos no resguardan piezas únicas, ni originales o irremplazables, sino que son museos que mandan producir sus piezas a partir de un mensaje predeterminado. En caso dado pueden sustituir una pieza afectada por otra semejante o cambiarla por una completamente distinta, sin que se altere el mensaje, ni el cuidado del patrimonio. Es el caso de muchos museos de ciencia y tecnología o salas de historia ilustrada, formadas solo con reproducciones. Afecta mucho la esencia y la atractividad de un museo si exhibe copias u originales.

Pero, ¿distingue el maestro los contenidos de un museo y de otro?, ¿se cuestiona si hay piezas específicas para tocar?, ¿se cuestiona el valor original de las piezas?, ¿pondera su historicidad?, ¿reconoce el valor patrimonial de lo que se exhibe?, ¿sabe sobre los usos de las piezas?, ¿reconoce los procesos de musealización y patrimonialización de las mismas?

Cuando el maestro comprende que en los museos de Historia no solo hay piezas antiguas, sino también originales y únicas y que se han convertido en un patrimonio cultural de todos, está en posibilidad de rescatar la esencia de los museos históricos, que es el de estudiar, conservar, preservar y exhi-

bir objetos transformados en bienes patrimonializados. Estos materiales no están en los salones de clase, sólo hay copias manipulables y reproducibles.

Rescatar y divulgar estas historias ocultas de los museos no sólo genera gran interés en los visitantes, sino también los inspira a involucrase en la preservación del patrimonio. Es con esta diferenciación que el maestro puede resignificar el trabajo en el museo y en el aula. Por un lado, puede revalorizar las piezas de museo como un bien patrimonial en beneficio de todos, a partir de procesos de musealización requeridos; por el otro, en la escuela puede fomentar actividades de estudio, conservación, preservación y exhibición de piezas en el salón de clase, propiciando la resignificación de los objetos cotidianos de los estudiantes. Una cosa es como se piensa, diseña e instala una exposición en un museo y otra muy distinta hacer una práctica semejante en la escuela. Habría que comprobar si después de esta experiencia aumenta el aprecio de los objetos musealizados y se respeta y valora más el trabajo de los profesionales de museos de historia.

Aquí, se puede considerar: ¿Por qué están las piezas dentro de las vitrinas?, ¿por qué no se deben tocar?, ¿qué medidas de seguridad hay que tomar?, ¿qué medidas de preservación hay que considerar?, ¿qué otras alternativas de acercamiento ofrece el museo que no ponen en riesgo piezas y colecciones?, ¿qué necesito hacer para conservar mis cosas?, ¿cómo explico a los demás la importancia que tiene para mí, un objeto cotidiano?

4º. No todo es para todos. Es importante seleccionar lo que se quiere ver

Muchos museos de historia en México contienen gran cantidad de objetos acumulados con el tiempo, además de un sinfín de elementos de apoyo para explicarlos. Comparado con lo que guardan en bodegas, es poco lo que exhiben. Sin embargo, hay que aprovechar los acervos lo más que se pueda. Comúnmente se promueven exhibiciones amplias, dignas de satisfacer la curiosidad de distintos tipos de visitante, aunque muchos de sus mensajes vayan dirigidos a públicos específicos (Primaria, Secundaria, turistas, especialistas, familias, etc.)

Eso no quiere decir que se tenga que observar todas las piezas con detenimiento. Las intencionalidades del museógrafo difieren de las del maestro, el escolar o el turista. La planeación, el diseño y el montaje de una exposición

son muy costosas y no se pueden cambiar a corto plazo, por eso la exhibición de piezas se piensa para distintos públicos, buscando atraer su atención principalmente a partir de sus características físicas e intelectuales, para lo cual se utilizan diversos medios comunicativos. No hay fronteras tajantes entre unos medios y otros, ya que cualquier persona puede acercarse a ellos. La amplia oferta expositiva y la variada gama de acercamientos sugieren que cada uno seleccione previamente lo que realmente le interesa ver.

Con el propósito de detectar las preferencias de los públicos, muchos museos realizan estudios de visitantes para medir el impacto de una exhibición y con ello mejorar sus servicios. De hecho, se cuenta con una “Jerarquía de evaluación centrada en el visitante”[8] que estudia varios aspectos de los públicos en museos. Por lo general, se recurre al método de observación “timing & tracking” (cronometraje y seguimiento), con el que se detectan recorridos preferentes, así como el poder de atracción, retención y repulsión de los objetos.

Así tenemos, por ejemplo, en una reciente evaluación de la SALA DE LAS CULTURAS DE LA COSTA DEL GOLFO del Museo Nacional de Antropología realizada a finales de 2016[9], que contiene 1174 objetos en aproximadamente 600m^2, en un mapeo de 70 recorridos se registraron 24 rutas diferentes. Los visitantes se detuvieron 524 veces en la sala. Se registró que la gente prefirió detenerse y tomar fotos de las piezas simbólicas, o junto a ellas como testimonio de su visita al museo, (las cabezas colosales de San Lorenzo, Ver., Figura sedente del Cerro de las Mesas, Ver.), más que de otra serie de objetos.

Al diseñar una museografía, generalmente se piensa en un “visitante ideal”, pero estos estudios demuestran que eso no se da. Copiamos aquí algunos de los resultados:

[8] Carlos César Avalos Franco, “Como cuentas, tambien cuenta cuando cuentas lo que cuenta. El uso de métodos cuantitativos para la mejota del museo”, Conferencia Magistral, 2º Encuentro de Prácticas Ejemplares de Evaluación en Museos, 1 febrero 2017, UNIVERSUM. Museo de Ciencias, UNAM, apud. en Marcella Wells and Barbara Butler.http://www.budesakademie.de/vermitteln-kuratieren2016/modul3/wells-visitor-centered.pdf

[9] “Observación y evaluación de los recorridos de visitantes en la Sala de las Culturas de la Costa del Golfo, Museo Nacional de Antropología”, investigación presentada por Kelly Livingston y Rebecca González Lauck en el 2º. Encuentro de Prácticas Ejemplares de Evaluación en Museos, UNIVERSUM. Museo de las Ciencias, UNAM. 2/02/2017.

Recorrido ideal	21%		Tiempo promedio de la visita	5.8 min
Otro recorrido	79%		Rango mínimo	0.4 min
No se pararon en ningún lugar	27%		Rango máximo	24.5 min
Fue visto por más de 1 visitante	47%			

47% de lo exhibido no fue visto por más de un visitante. Esto demuestra que la reacción del público es completamente inesperada a lo planeado; en consecuencia, los profesionales de museos deben pensar en otras técnicas para que se acerque la gente, así como en hacer ajustes pertinentes en la distribución museográfica. Estos estudios suelen ser más profundos y son de gran utilidad para las áreas de museografía, educación-mediación, gestión, ya que además de los ajustes por realizar y sirven de referentes para nuevos diseños museográficos.

Aquí vemos nuevamente que el orden de los factores sí altera el producto. Pero así como curadores y museógrafos deben llevar un control detallado de lo que se exhibe y cómo se exhibe, cabría voltear la cara de la moneda y preguntar a los docentes: ¿Lleva el maestro un control de lo que quiere que sus alumnos vean?, ¿sabe qué quieren ver los alumnos o sólo se limitan a sus indicaciones o las del mediador?, ¿para qué? Si los museos de historia sirven para enseñar Historia, ¿no sería deseable que los propios maestros tengan su propia planeación de visita? etc.

Esta serie de preguntas nos llevan a concluir que es fundamental que el docente diseñe su guion de visita y haga una guía de actividades libres, dirigidas por él mismo o apoyadas con los mediadores de museos. En el museo, es necesaria la participación activa del docente y en la escuela, actividades de reforzamiento.

Concluyo con una reflexión de Salvador Rueda Smithers, director del Museo Nacional de Historia: "El museo es percibido como espacio-institución de "la verdad". Pareciera que es una obligación implícita, por lo que las exposiciones insólitas han logrado lecturas equívocas –por cierto, muy creativas-. Habrá que regresar a la exhibición de lo invisible, de los efectos de las mentalidades y de las creencias religiosas y fervores patrióticos, pero

no aprovechando los objetos como una suerte de ilustración de los relatos históricos sino como criaturas de aquellas realidades". (2014, pp.121-122)

Fuentes consultadas

Avalos, C. (2017), "Como cuentas, también cuenta cuando cuentas lo que cuenta. El uso de métodos cuantitativos para la mejora del museo", Conferencia Magistral en el 2º Encuentro de Prácticas Ejemplares de Evaluación en Museos, UNIVERSUM. Museo de las Ciencias, UNAM. 1/02/2017.

García-Blanco, A. (1988), *Didáctica del museo*. *El descubrimiento de los objetos*, Madrid, De la Torre.

García-Blanco, A. (1999), *La exposición un medio de comunicación*, Madrid, Akal.

Hernández, F. Sancho, J. (1993), *Para enseñar no basta con saber la asignatura,* Barcelona, Paidós.

Livingston, K, González, R (2017) "Observación y evaluación de los recorridos de visitantes en la Sala de las Culturas de la Costa del Golfo, Museo Nacional de Antropología", investigación presentada en el 2º. Encuentro de Prácticas Ejemplares de Evaluación en Museos, UNIVERSUM. Museo de las Ciencias, UNAM. 2/02/2017.

Ossanna, E. et. al. (1990), *El material didáctico en la enseñanza de la historia*, 3ª edición, Buenos Aires, El Ateneo.

Pereyra, C. (1980), *Historia, ¿para qué?*, México, Siglo XXI editores.

Rico, L (2004) Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910), Barcelona, Ed. Pomares.

Riegl, A. (1987) *El culto moderno a los monumentos, caracteres y origen*, Madrid, Gráficas Muriel.

Rueda, S (2014), "Las alas del *Angelus novus*. Reflexión sobre las piezas de colección del Museo Nacional de Historia", en Rico, L. *Nuevas aportaciones a la museología mexicana*, México, DGDC-UNAM, pp. 98-124.

Vázquez, C. (2004), *Felipe Lacouture Fornelli, Museólogo mexicano*, México, INAH.

Wagensberg, J. (2000), "Principios fundamentales de la museología científica moderna" en *Museos de México y el mundo*, I, pp. 14-19.
www.icom.org (Fecha de acceso 1 marzo 2017)
www.sic.gob.mx (Fecha de acceso 1 marzo 2017)

Cartografía de la fragata Mercedes

Laura Patricia GUZMÁN RODRÍGUEZ
Perla Adriana CARRAL GONZÁLEZ
// Instituto Nacional de Antropología e Historia – Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones

Laura Patricia Guzmán Rodríguez. Historiadora por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y Maestrante en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad Iberoamericana. Desde 2006 ha creado y desarrollado proyectos educativos en el ámbito del arte, la historia y el patrimonio cultural en organizaciones no gubernamentales, así como en instituciones privadas y públicas. Cuenta con investigaciones publicadas por la Universidad Complutense de Madrid y Editorial punto fijo. Actualmente es Subdirectora de Comunicación Educativa en la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH y realiza una investigación sobre educación artística para jóvenes en conflicto con la ley penal. laura_guzman@inah.gob.mx

Perla Adriana Carral González. Realiza estudios en filosofía en la UNAM, Trabajó en el Centro de la Imagen en el área de Servicios educativos y en el

Centro de documentación y Museografía. Se ha especializado en conservación fotográfica y en educación artística. Estuvo en la Fototeca Nacional del INAH, coordinando el departamento de Conservación y posteriormente el de Archivo. Se ha desempeñado como docente en varias instituciones. Trabajó de investigadora en el Museo Universitario del Chopo, colaboró en la organización y la conformación del sistema de catalogación automatizado de la fototeca de la Coordinación Nacional de Museos y Exposiciones del INAH, actualmente colabora en el área de comunicación educativa de la misma coordinación. adriana_carral@inah.gob.mx

Resumen // Se trata de la presentación del proyecto para la creación de la sala lúdica de la exposición *El último viaje de la fragata Mercedes* que se llevó a cabo en el Museo Nacional de Antropología de julio a octubre del 2016, para la cual se hizo una propuesta de enseñanza de la historia desde la corriente de Fernand Braudel de la larga duración o del tiempo geográfico, para ofrecer a los visitantes del museo una narrativa histórica amplia, casi inmóvil y en la que las relaciones de los seres humanos con su entorno tiene un fluir y unas transformaciones lentas. Por ello, se planteó la presentación de un mapa transitable que fuera una manera ilustrativa, pedagógica, constructiva y participativa para abordar este tema. De aquí que se derivan dos ejes de saberes que abordamos: El de la enseñanza de la historia y el de la geografía. Persiguiendo que los visitantes se apropien del hecho histórico manejando elementos geográficos y de ubicación histórica, es decir, transitando el tiempo y el espacio.
Palabras clave // Historia Naval, Geografía, Arqueología Subacuática, Patrimonio

Las salas lúdicas en los museos son espacios especialmente destinados para la significación y comprensión de la información, y de lo que los objetos comunican en las salas de exposición a los visitantes del museo. La mayoría de estos lugares tienen un ambiente armónico con actividades autogestivas que inviten a los visitantes a conocer, aprender y disfrutar de las temáticas que ahí se abordan, con el principal propósito de estimular a diálogos y reflexiones sobre el patrimonio o la herencia cultural que se exhibe según la temática de cada museo.

La misión es propiciar experiencias a través del patrimonio que activen el aprendizaje y propicien cambios en el comportamiento, esto abre las posibilidades educativas y las formas de acercarnos a los objetos que son parte de nuestra herencia cultural. En las salas lúdicas se persigue tener actividades o juegos a través de los sentidos de manera libre, sin limitaciones de tocar o sentir. Algunas de las implicaciones transversales son las de favorecer el proceso de socialización, participación, integración y accesibilidad de manera equitativa y no violenta, independientemente de la edad, condición social o física en donde se fomente la empatía.

Parte del trabajo que se desarrolla en el área de Comunicación Educativa es la de crear salas lúdicas para diferentes proyectos de exposición, *El último viaje de la Fragata Mercedes* es el proyecto de exposición que se exhibió en el 2016 en la sala temporal del Museo Nacional de Antropología y el reto fue crear un espacio lúdico con actividades de intervención autónoma, autogestivas, que promovieran la interpretación patrimonial sobre el encuentro reciente de los tesoros que se localizaron bajo el mar y fomentar la reflexión histórica que existe detrás de este hecho.

Marco histórico de la exposición

La historia que nos cuenta esta exposición se desarrolla durante el reinado de Carlos IV, con Manuel Godoy como primer ministro de España. En estos momentos existía un tratado de paz firmado en Amiens en 1802 que supondría un leve respiro a los conflictos bélicos entre los imperios europeos pero Francia e Inglaterra se declaran de nuevo enemigos mientras España intenta permanecer neutral.

En esta aparente paz, España se aventura el 5 de octubre de 1804 enviando algunos buques de guerra para recoger los caudales y bienes acumulados durante los años de la guerra. Las fragatas *Medea*, *Mercedes*, *Clara* y *Fama* zarparon a principios de 1803 rumbo al Callao, en el virreinato del Perú con regreso a Cádiz, vía Montevideo, de donde partieron el 9 de agosto de 1804. La flotilla de la Armada española al mando del capitán Bustamante navegaba confiada en la paz cuando a tan solo un día de arribar al puerto de Cádiz, su travesía se vio interrumpida por el ataque de una escuadra británica dirigida por el comodoro Graham Moore que provocó la explosión y hundimiento de la *Mercedes* en aguas del Atlántico, frente a las costas del sur de Portugal. Los otros navíos fueron cautivados por los ingleses y llevados a Gran Bretaña.

Las consecuencias del combate fueron inmediatas, los acontecimientos se precipitaron y en diciembre Carlos IV declaró a Gran Bretaña la guerra. La firme alianza de España con Francia dejó abierto el camino hacia la guerra de *Trafalgar* y, tras el desastre, los nuevos planes de Napoleón frente a Inglaterra conducirían a la ocupación de Portugal y de España.

Más de dos siglos después del combate del cabo de Santa María, el lugar del hundimiento de la *Mercedes,* la empresa *Odyssey Marine Exploration Inc.* decide buscar sus restos, y los encuentra para apropiarse de las monedas y los objetos de valor que transportaba el navío.

Al parecer tras la explosión y el hundimiento de la *Mercedes*, sus restos y las cajas se dispersaron por el lecho marino en un área de 368 metros de largo y 110 de ancho, a unos 1.100 metros de profundidad. En estos doscientos años, las materias orgánicas –maderas, textiles- se fueron degradando hasta prácticamente desaparecer, quedando bloques de monedas que se conservaron en el fondo del mar.

Fue interesante saber que las monedas que formaban parte del cargamento que transportaba la fragata *Mercedes* eran, en su mayoría, piezas de ocho reales, el múltiplo mayor del sistema monetario español de plata. Conocido en América como “peso”, el real de ocho fue la primera moneda en circulación por todo el mundo desde finales del siglo XVI hasta comienzos del XIX, y sin duda el motor de la economía de la Edad Moderna.



Invitación de la exposición, elaborada a partir del cuadro de Francis Sartorius, *La explosión de la fragata española Nuestra Señora de las Mercedes en la batalla del Cabo Santa María, el 5 de octubre de 1804*. © The Richard Green Gallery, London

Dentro del guion expositivo, los elementos más llamativos fueron la gran cantidad de monedas de plata y de oro; otro atractivo fue el trabajo que significó a la compañía sacar estas monedas del fondo marino, sin embargo, el punto central que da razón de ser a esta exposición es el hecho de que España manifestó este encuentro como un expolio por parte de la compañía *Odyssey*, demandando a la compañía por piratería moderna y que jurídicamente ganó ante el tribunal federal de Estados Unidos en Tampa, Florida.





Conjunto de 30.000 monedas de plata y 160 de oro, muestra de las 14 toneladas de monedas expoliadas por Odissey y monedas como se encontraron en el fondo del mar y conservan la forma del contenedor en el que se depositaron para su embarque en el Callao en marzo de 1804.© Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Al parecer esta compañía cuando encontró el barco, solicitó permiso de extracción de buques españoles el cual le fue denegado, a pesar de la negativa, extrajo del mar más de medio millón de monedas y algunos otros objetos, y los trasladó en secreto a Estados Unidos, salvo una pequeña parte que dejó en Gibraltar. Desde el Ministerio de Cultura Español, se les comunicó la prohibición de comerciar con este tipo de bienes, pues los materiales arqueológicos no deben de ser tratados como bienes de mercado destinados a su comercialización sino como bienes culturales.

Ante esta situación, España demostró en los tribunales norteamericanos que la identidad del buque expoliado era la *Mercedes,* fragata de la Armada española, sujeta por tanto al principio de inmunidad soberana, sobre la que *Odyssey* no tenía ningún derecho a intervenir. Para ello se aportaron declaraciones de especialistas en historia naval y arqueología, así como documentación de diferentes archivos: Archivo General de Indias, Archivo General de la Marina “Álvaro de Bazán”, Archivo del Museo Naval y Archivo de la Real Academia de la Historia.

Los tribunales de Estados Unidos denegaron en todas las instancias los argumentos de *Odyssey,* reconociendo los derechos de España sobre la *Mercedes.*

El 22 de diciembre de 2009, el Tribunal Federal de Estados Unidos en Tampa señala que España había presentado pruebas "contundentes y ciertas", al mismo tiempo que reafirman los derechos de España sobre la fragata y sobre "todos los objetos materiales que fueron ilegalmente sustraídos por la empresa Odyssey del lugar donde yace". Y añade que, indiscutiblemente, "…es un barco de la Armada española y que la fragata, la carga y los restos humanos son patrimonio español. La Mercedes ha sido irreparablemente perturbada y su carga llevada a los Estados Unidos sin el consentimiento de España."(Marcos C. 2014, pag. 67)

Ni sus restos ni su cargamento pueden ser objeto de comercio o fuente de recursos para coleccionistas o empresas privadas. Por el contrario, han de ser protegidos de igual manera que un yacimiento arqueológico terrestre, como establece la Convención de Patrimonio Cultural Subacuático de la UNESCO del 2001.

Estructura y contenidos del proyecto de educación no formal

A través del análisis, investigación y comprensión de todos los niveles de saberes que se conjuntaban en esta exposición en particular, detectamos y desarrollamos varios ejes temáticos que nos permitieran entablar direcciones concretas para implementar actividades y experiencias oportunas. En un primer plano tendimos un eje rector que funcionó como pilar desde un enfoque holístico, que consistió en ofrecer a los visitantes herramientas con las que pudieran contextuar los hechos históricos relacionados a la exposición desde el pensamiento económico, la cultura, la geografía, la política y la tecnología naval, en vinculación con la humanidad y trasladarlo a un contexto contemporáneo con el cual los visitantes se reconocieran con algún tema conocido o que lo sintieran como algo propio o como parte de su cotidianidad.

Bajo esta mirada holística y con la meta de generar experiencias significativas o experiencias a la medida de los intereses de los diversos públicos que visitarían la exposición, partimos de la idea que tanto los sujetos de los hechos históricos que giran en torno a la exposición, como los usuarios de los museos, están inmersos en una realidad compleja y multidimensional en la que existen diversas variables que interactúan entre sí, y muchas veces

se encuentran relacionadas en tramas imperceptibles con las que la historia puede articular nuevos caminos en los conocimientos de los particulares, y así aprovechar información periférica que contiene datos curiosos y atractivos que ayudan a centrar el interés de los visitantes en los conocimientos de relevancia y en beneficio de la temática total de la exhibición.

Por otra parte, incorporamos como eje transversal la educación para la paz por considerar que la esencia de la exhibición se encontraba anclada en la serie de acontecimientos bélicos como el colonialismo español, las batallas navales que implicaron tratados de paz y el expolio acontecido en la actualidad, por lo tanto, era ineludible abordar algo sobre la paz y aprovechar desde los planteamientos críticos, divergentes y reflexivos cuestionamientos y posiciones conductuales sobre la paz y la violencia en el mundo.

Esquema de ejes temáticos para la exposición *El último viaje de la Fragata Mercedes*

A través de la educación para la paz conectamos la propuesta del conocimiento holístico de multinivel de saberes a las necesidades de la realidad social contemporánea, que va por el desarrollo humano y la transformación del pensamiento y la construcción de convivencias dialógicas, de respeto que resulta oportuno para impulsar procesos reflexivos y de adquisición de valores, conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para sensibilizar a la no-violencia, a la formación de libertades, a la autonomía y a la desobediencia ante las injusticias para vivir en armonía con uno mismo, con los demás y con el medio ambiente. Y de esta manera plantear

la promoción y aceptación de la diferencia con las que admitimos que los conflictos son intrínsecos a la condición humana pero que es posible aplicar soluciones no violentas reconociendo la integralidad y el universo complejo de los seres humanos

Pertinencia de la geografía y la historia en las actividades de la sala lúdica

¿Cuáles son las relaciones que hay entre el hundimiento de la fragata la Mercedes y nuestro tiempo y espacio? Fue la principal pregunta que nos planteamos cuando recibimos la invitación a colaborar con la exhibición. En el afán de buscar alternativas de comunicación educativa, seguimos el hilo conductor de la exposición en el aspecto de que el hundimiento de la Mercedes es un acontecimiento derivado de otros.

Lo anterior no fue suficiente para estructurar el proyecto de educación no formal, pues el cuestionamiento que nos hicimos fue ¿Cómo provocar significaciones con el conflicto europeo de la Mercedes con nuestro actual contexto? Buscamos respuestas en ofrecer mayores referentes históricos para el público mexicano, yendo más atrás en la historia, desde la llegada de los españoles al nuevo continente, ya que de alguna manera sigue siendo nuestra principal referencia y conexión con los Españoles, sin embargo, aún debíamos enfrentar las distancias históricas que nos generaba un problema de alejamiento temporal.

La corriente historiográfica de Fernand Braudel de larga duración y su desarrollo de la idea del tiempo geográfico, fue una de nuestras principales fundamentaciones conceptuales para lograr aterrizar en una experiencia lúdica, una narrativa histórica con saberes multinivel como es el caso del hundimiento de la fragata Mercedes. Desde esta perspectiva braudeliana, casi inmóvil, en la que las relaciones de los seres humanos con su entorno tienen un fluir y unas transformaciones lentas, consideramos que un mapa, que es una construcción física tangible y que nos remite al concepto de tiempo geográfico, respondería de manera pertinente, ilustrativa, constructiva y participativa a los planteamientos de aprendizaje e intercambio de

los intereses de los visitantes y los datos de los hechos multinivel del hundimiento de la fragata.

A través del mapa transitable logramos resolver el problema del alejamiento temporal, ya que partimos de la idea del tiempo geográfico, con el que los seres humanos empatamos en un fluir universal y casi atemporal, además, agregamos parte de los objetos protagonistas de la historia en imanes intercambiables, abriéndoles un lugar visible estimulará al visitante para cuestionarse el porqué de esos objetos y tener la experiencia de movilidad dentro de un espacio geográfico. Estas sensaciones acortaron las distancias temporales y logramos tener una conexión razonable con el hecho histórico, ya que los visitantes aprehendieron, imaginaron y se involucraron con algunas de las temáticas del hundimiento de la Mercedes. De aquí derivaron los dos asuntos importantes de nuestra propuesta educativa: El de la enseñanza de la historia y el de la geografía.

Por otra parte, otra teoría esencial para el progreso de nuestras actividades fue el planteamiento del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, desde aquí ubicamos la relevancia del descubrimiento de las Américas y su colonización como el imperio-mundo y el sistema de la economía que domina e integra a una sola clase política que hizo posible el rápido crecimiento del comercio mundial y la influencia del imaginario social y económico de los antiguos y nuevos mexicanos. De hecho este imperio generó mecanismos que redistribuían los recursos desde la periferia al centro del imperio y todavía existen diversas teorías que plantean que los grandes beneficiarios de este tráfico fueron los intermediarios europeos y que además, una buena parte de los metales preciosos permaneció en Europa bien atesorada para usos no económicos, lo que permitió el esplendor del arte barroco, entre otras cosas.

Sala Lúdica de la Exposición el Último viaje de la Fragata Mercedes

Después de trabajar la estructura educativa y reconocer la pertinencia de la geografía y la historia, partimos de nuestra actividad base que fue la cartografía transitable, se analizó el tamaño del espacio y se plantearon otras actividades lúdicas que mantuvieran el objetivo de ser significativas a los visitantes mexicanos. Para este diseño global se consideró el marco teórico

desde la interpretación patrimonial la cual nos permitió tener una visión panorámica con la que generamos acciones libres que pudieran abarcar la mayor cantidad de detalles alrededor y al centro de la exhibición por lo que se revisó la investigación histórica de los hechos, el guion con los objetos que se exhibirían, los objetivos generales de la exhibición sin apartarnos de los ejes de aprendizaje propuestos, el rector y el eje transversal como parte del acercamiento al universo multinivel de la exposición.

Con el conocimiento amplio de la Exposición del Último Viaje de la Fragata Mercedes desarrollamos actividades con las que se abarcó aspectos educativos poco ortodoxos o cerrados siempre respetando la meta autocognitiva y significativa para el público asistente en la sala lúdica. Fluctuamos entre teorías históricas con objetivos pedagógicos por lo que nos movimos entre Freire, Braudel y Wallerstein, entre otros.

El objetivo general que se planteó fue:

Facilitar al visitante experiencias de interpretación que le permitieran, conocer, disfrutar, valorar y vincularse con el patrimonio subacuático, el cuidado del patrimonio de la humanidad y la historia de larga duración y sus ciclos mediante actividades lúdicas autogestivas.

En cuanto a los objetivos particulares, nos centramos en:

- Descubrir los puntos empáticos de la historia española con la historia mexicana.
- Reconocer la Identidad con los españoles y sus intereses.
- Provocar el pensamiento crítico y la aprehensión del patrimonio mundial aprovechando algunos hechos de la historia de la fragata y su entorno general.
- Estrategias pedagógicas
- Proporcionar elementos para una exploración sensorial y autocognitiva.
- Impulsar al público como agente activo en la construcción de significados dentro de las normatividades de arqueología sub acuática y rescate de pecios en el mundo.

Respetando nuestros objetivos educativos propusimos cuatro actividades principales y dos secundarias:

Actividades principales: 1) Un diario de abordo, 2) visores 3D, 3) una estación táctil y

4) un mapamundi transitable.

Actividades secundarias: a) Ejercicio de activación a la lectura y b) visitas teatralizadas.

Diario de a bordo:

A partir de la referencia gráfica de un *secretaire* o *bargueño (*muebles que se utilizaban en los barcos de la época) se invitó a los visitantes a contar su propia visión del último viaje de La Mercedes en un diario de a bordo, bitácoras que recogían todos los detalles del viaje en cada barco. En el espacio se diseñó una ambientación como si se estuviera en el barco y en el diario de abordo se colocaron pensamientos sobre lo acontecido en la fragata Mercedes, y en las instrucciones a pared se invitó a escribir en el diario sus opiniones tanto históricas como las críticas o reflexiones del expolio y de los caza recompensas.

En este mismo espacio se llevó a cabo una de las actividades secundarias que fue el ejercicio de activación a la lectura, hubo publicaciones de investigaciones especializadas y de divulgación que podían ser revisadas por los visitantes.



Visitantes escribiendo en el diario de a bordo, actividad en la sala lúdica.

Visores 3D

Se instalaron dos visores a pared con la nueva tecnología en tercera dimensión para que el visitante mirara a través de ellos y experimentarán un espacio de inmersión en donde reconocieran texturas, formas y volúmenes. Los videos mostraban temas sobre Arqueología Subacuática con información significativa sobre el patrimonio subacuático mexicano y con esto logramos introducir a los asistentes al tema regional.



Visitantes asomándose en los visores 3D en la sala lúdica

Estaciones Táctiles

En las estaciones táctiles se mostró parte de la metodología de recuperación, limpieza y conservación de los materiales arqueológicos subacuáticos para su estudio, estos permitieron al visitante reconocer algunos de los materiales que se encuentran en la profundidad del mar y permitió tener la experiencia de tocar las monedas que impresionan tanto en la exhibición.



Visitantes usando actividad de Estaciones táctiles en la sala lúdica

La segunda actividad secundaria fue la Visita teatralizada cuyo objetivo fue integrar de manera vivencial a los visitantes



Visitantes de una primaria en visita teatralizada

Cartografía de la fragata Mercedes:

Se diseñó un mapamundi imantado a pared con estética cartográfica de la época del siglo XIX y con apoyo de una línea del tiempo que contuviera información sobre hechos fácilmente reconocibles. También en el mapa se marcó la ruta militar de la fragata y la ruta comercial de la nao de China, los puertos importantes, los vientos marcados por eólos, la rosa de los vientos para ubicación y algunos monstruos acuáticos como se visualizaban en la cartografía de dicha centuria. Echamos mano de una cartografía para construir un cruce entre el tiempo y el espacio que enmarcaran el contexto de larga duración que abarcó de 1492 al 1810.



Diseño del mapa con estética del XIX

Cartografía

A través de instrucciones claras se invitó a los usuarios a interactuar físicamente con las fragatas o los galeones para que transitarán las rutas del Imperio español, o bien generen sus propias rutas y así contarán su propia historia. Cabe señalar que se hizo la diferencia de los navíos ingleses y españoles para que pudieran identificar visualmente las disimilitudes entre los galeones, las fragatas españolas y las fragatas inglesas.

También se integraron las mercancías más relevantes que se comercializaron en cada zona para que identificaran el cargamento de cada barco y lo relacionaran con el movimiento económico mundial.

Instrucciones a pared del mapa imantado

Mueve los imanes para transitar las rutas de las fragatas españolas e inglesas, así como la de la Nao de China.

Transporta productos de un lugar a otro, recrea la historia o construye una nueva.



Mapa final tal como se utilizó en la exhibición

Para contextualizar el mapa se ilustro con una línea del tiempo e información general muy puntual que a continuación presentamos:

Para 1804 las rutas marítimas unían culturas de diferentes continentes. Los puertos de la Nueva España fueron puntos estratégicos para conectar el territorio de la monarquía hispánica que abarcaba parte de lo que hoy es Asia, América y Europa.

Rutas marítimas en el tiempo

1492 Cristóbal Colón llega a América mientras buscaba nuevas rutas comerciales con Asia	1520 Fernando de Magallanes rodea el sur de América	1522 Juan Sebastián Elcano ¡da la vuelta al mundo!	1500-1543 Gracias a la Carrera de Indias, la monarquía hispánica mantiene el monopolio de la ruta marítima entre la Península Ibérica y sus reinos de ultramar	1565 Primer viaje del Galeón de Manila. Esta ruta permitió transportar productos entre Asia, América y Europa	1600 Auge de la piratería y el contrabando en el Mar Caribe

1789 Construcción de la fragata *Mercedes* en la Habana. La madera cubana era resistente, casi no se astillaba	1804 El 5 de octubre la fragata *Mercedes* es atacada por la marina inglesa y se hunde 1000 metros	1805 La batalla de Trafalgar es considerada una de las mayores batallas marítimas de la historia	1810 Inicio de los movimientos de independencia en la América española

Enseñanza de la Historia

La importancia de abordar la enseñanza de la historia radica en su relación directa con el Patrimonio y en la misma necesidad de justificar la existencia y la temática de la exhibición, ya que es a través de éstas que se custodia la memoria de las acciones, objetos e ideas y los valores del paso del hombre por la tierra.

En México estudiamos Historia a lo largo nuestra formación básica de una manera formal con temáticas curriculares, en el caso de los museos el conocimiento histórico se da dependiendo del resguardo patrimonial y lo que antes se consideraba como “colección”. En general las maneras en que se ha transmitido el conocimiento histórico ha sido de forma instruccional e informativa sin tomar en cuenta las necesidades del entorno de cada lugar o sin tener una relación con la comunidad que se encuentra

a su alrededor y sin pensar en los propios intereses de los visitantes y su potencial de intercambio de conocimientos y significados. De esta manera la enseñanza del pasado se ha considerado aburrida, sin sentido y poco significativa para la misma comunidad que convive junto a los recintos, la historia, contradictoriamente, se vuelve mera información alejada de alguna realidad y temporalidad.

La cuestión es revivir la Historia y socializar el aprendizaje de tal manera que genere un verdadero desarrollo intelectual en la persona que lo recibe, es decir, tener conocimiento de para quién se dice y se reúne la historia, cómo se muestra, por qué o para qué hacerlo.

Desde nuestra visión humanista, de la Subdirección de Comunicación Educativa, asumimos que cada cual llega con su propia cantidad de saberes y todas las aportaciones son caminos que enriquecen y suman conocimientos a la educación histórica-patrimonial, este aprendizaje implica una actitud abierta para aprender del otro y de los objetos que hablan de los otros. Judith Mastai refiere que "la necesidad de concentrarse en el aspecto interpretativo de los museos, debe ser aquél que se aleja de las narrativas históricas aburridas, curatoriales impositivas y autoritarias". [1]

Habría que partir o al menos considerar la función social del museo y su responsabilidad con la comunidad para la que se resguarda los objetos que se exhiben, diseñando soluciones de aprendizaje adaptadas a casos específicos, y replantear la forma en que concebimos a los visitantes, ya que en cada caso el conocimiento de los públicos es singular, enfrentamos a sujetos con necesidades, perspectivas y formas específicas de construir su experiencia dentro del museo por lo que es necesario planificar construir y promover formas de vinculación entre la historia, su reflejo, el patrimonio y la diversidad de públicos. Nina Simón por su parte dice:

> …es posible construir nuevos modelos de relación con los públicos con pequeñas y efectivas ideas donde los museos deberían ser lugares de uso cotidiano, espacios de confianza que inspiren al público a crear y compartir.[2]

---

[1] Judith Mastai, http://nodocultura.com/2016/01/no-existe-tal-cosa-como-un-visitante-de-museo/

[2] Nina Simón, http://www.cccb.org/es/multimedia/videos/premio-innovacion-cultural-el-museo-participativo/221352

La tendencia actual de la enseñanza del pasado considera a la *historia cercana* como parte de la estrategia para eliminar los prejuicios de aburrimiento, desinterés y lejanía temporal, y de esta manera nos permita comprender mejor el mundo donde nos ha tocado vivir y así reconocer la responsabilidad social ya que responde igual a la formación del ciudadano, a su desarrollo personal y acercar a las temáticas de la vida cotidiana que se consideran de mayor interés y sobre todo logra captar la atención de los visitantes de un museo y atraer a nuevos públicos.

El concepto de historia ha tenido varios y profundos cambios a través del tiempo. Replantear la perspectiva histórica o actualizar las nuevas tendencias en las que se quiere recuperar al sujeto de la historia y para el que se hace la historia nos ayudará a reformular las estrategias didácticas que respondan al compromiso social y darle sentido a la transmisión de conocimiento y de la herencia cultural en donde se inculca un sistema de valores, ideas y sentimientos que regula las pautas de comportamiento y de pensar de los individuos en sociedad y responder así a necesidades contemporáneas dentro de los museos y la conservación del patrimonio.

Nuestra tarea como mediadores educativos podría ser la de partir de la historia cercana para motivar a los públicos en museos y estar directamente relacionadas con una cultura en transformación donde se debe incluir a la tecnología y los medios de comunicación, ya que éstos seguirán marcando el curso acelerado del presente, por lo que puede ser difícil prever cuáles podrían ser los retos con los que nos enfrentaremos en los próximos años. Los museos pueden ser ese espacio que requiere nuestra sociedad para interrogarse críticamente ante el avance de los valores de la economía y la tecnificación y repensar lo que tenemos en común y lo que nos hace humanos.

Conclusión

La idea de lo que es un museo y lo que se hace en él ha cambiado, ya dejaron de ser los grandes almacenes donde se reguardan antigüedades o donde se sacraliza a las colecciones y el acercamiento del público era inaceptable o inadmisible; Las nuevas museologías constituyen al museo como instituciones abierta y accesible al servicio de la sociedad en continua transformación que

acepta la responsabilidad social y educativa que trasciende la idea del conocimiento experto inamovible y autoritario hacia el intercambio de experiencias y saberes entre todos los actores involucrados en la herencia cultural.

Y en esta línea la tendencia es que los visitantes tendrán que tomar consciencia de que todos somos dueños y por lo tanto conservadores de esa memoria patrimonial y en esta medida todos debemos participar en el intercambio de conocimientos y aprendizajes que se pueden dar en un museo. No sólo como visitantes pasivos, sino como visitantes comprometidos con el resguardo de la memoria y el crecimiento de la herencia cultural y patrimonial.

Por el momento, en nuestra realidad histórica la experiencia de la Subdirección de Comunicación Educativa la tenemos en el diseño de espacios lúdicos en donde hemos obtenido excelentes respuestas de intercambios de aprendizajes con los diferentes tipos de visitantes en diferentes exhibiciones.

Estamos generando acciones educativas comprometidas con el desarrollo humano y de autogestión con las que se obtengan breves experiencias que dejen la semilla o den pautas para aprendizajes autodidactas y complementarios sobre las diversas temáticas que se aborden según las exposiciones.

En el caso de la cartografía en el último viaje de la fragata mercedes nos permitió aventurarnos en las propuestas conceptuales de historiadores y poner en práctica hipótesis sobre actividades que permitieran el desarrollo de cogniciones espaciales dentro del tiempo geográfico.

Nuestra intención es mantener continuamente ejes transversales que soporten algún cambio de conducta mediante la transmisión de contenidos de manera cercana, sensible desarrollando objetivos educativos sencillos que nos den respuestas inmediatas. Aún falta mucho por desarrollar y poder comprender el vasto universo del significado de la educación en los museos.

Referencias

Autores varios. (2014).Catálogo El último viaje de la Fragata Mercedes. La razón frente al expolio. Un tesoro cultural recuperado. Ministerio de Defensa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Sociedad Estatal de Acción Cultural.

Fernando Braudel. (2001). El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. México: FCE.

Wallerstein, I. El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI. Madrid: Siglo XXI Editores

Martínez Martínez, Abel F. (2011). Reflexiones en torno al sistema mundo de Immanuel Wallerstein. Revista Historia y memoria, vol. 2.Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325127478010

Mastai, J. (2007), There is no such thing as a visitor, G. Pollock y J. Zemans (eds.), Museums After Modernism, Strategies of Engagement, Oxford/RU, Blackwell.

Involucrémonos con la historia ¿cómo llevar al salón de clases a los museos?

Norma SÁNCHEZ MERINO
// Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Norma Sánchez Merino. Pasante de la licenciatura de Historia en la Universidad Nacional Autónoma de México. Participó en el VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia con la texto "Iniciación a la Enseñanza de la Historia, cuarto grado de educación primaria: los cambios a partir de la política en México". Está interesada en los temas sobre divulgación histórica y enseñanza de la Historia. Es becaria en "TICs de la Educación" en la Dirección General de Cómputo y Tecnologías de Información y Comunicación. norma.merino@hotmail.com

Resumen // En México hay una gran diversidad de museos, pero la vinculación con la población es mínima. Ambas instituciones se han desligado unas de otras y aunque desarrollan actividades diferentes tienen en común un mismo objetivo: la educación en la población. Ambas son instituciones públicas que se han ignorado en los últimos años, pero que es de suma importancia el trabajo colaborativo entre ambas.
Palabras Clave // Escuela; Museo; educación formal; educación informal.

Introducción

México es un país con una gran diversidad de museos que buscan la divulgación cultural entre los mexicanos; tan solo la Ciudad de México se encuentra entre las ciudades con más museos de todo el mundo (*El Universal*, 2016/05/17). Lo que destaca, no solo, la gran riqueza histórica o artística sino también cultural que guarda la ciudad. Aunado a lo anterior, cabe mencionar la diversidad de exposiciones tanto nacionales como extranjeras que cada año son mostradas a un público variado.

A pesar de ello, actualmente, los museos atraviesan una crisis en cuanto a su desempeño. Algunos han dejado de lado sus objetivos educativos para convertirse en grandes productores de mercancía cultural y la mayoría de ellos comienzan a hacer sus autoevaluaciones a partir de los resultados cuantitativos (¿cuántas personas visitan el museo? ¿cuánta difusión tiene en redes sociales? ¿cuántos productos vendió? etc.) Más que en los resultados cualitativos (¿qué es lo que el público está entendiendo de la exposición? ¿es claro el mensaje del cedulario para todos los visitantes? ¿qué impacto tiene el mensaje en el público? ¿dicho impacto se ve reflejado trasciende a mayores escalas dentro de la sociedad? etc.)

Mayormente, la crisis por la que atraviesas algunos museos o exposiciones está relacionado con la confusión entre los conceptos de divulgación y difusión, empleándolos muchas veces como sinónimos, cuando ambos refieren a objetivos distintos. En el caso de la difusión refiere a la exposición de los resultados de una investigación entre especialistas, por lo general de la misma área de estudio, mientras que la divulgación refiere al hecho de la exposición de una investigación para un público más general o diverso, estos no tienen que ser especialistas en el tema (Espinosa, 2010). Y aunque muchos museos incluyen en su misión ambos conceptos refiriendo a dos actividades distintas, ambos desaparecen en la explicación de sus objetivos o en el contenido propio del museo.

La presente investigación busca plantear una propuesta para consolidar la vinculación entre las escuelas y los museos. Dado la gran diversidad de información que se encuentra y que se puede dar, nos limitaremos a solo abordar ejemplos a nivel primaria en vinculación con museos de la Ciudad de México, con base en los contenidos del libro de texto de Educación artística

para los primeros tres grados escolares y con los contenidos del libro de texto de Historia para cuarto, quinto y sexto grado.

Múltiples estudios han abordado el tema del trabajo colaborativo que debe de haber entre la escuela y los museos, logrando grandes propuestas como el programa escolar ATM (A Tu Medida) desarrollado en el Centro Museo Vasco de Arte Contemporáneo, el cual involucraba escuelas con el museo dando un seguimiento a actividades complementarias a la visita guiada que permitía complementar lo expuesto en el museo y lo enseñado en clases, o “Julio Gonzales visita tu cole” que consiste en la visita en días determinados a distintas escuelas por medio de un autobús que funcionaba como un laboratorio donde los alumnos realizaban distintas actividades que buscaban vincular a la comunidad valenciana con el museo (Calaf, 2007).

Sin embargo, la comunidad académica podrá seguir leyendo distintos proyectos e investigaciones sobre los museos y su participación activa en las escuelas, pero nos encontramos en una época donde es indispensable observar nuestra realidad y darnos cuenta que hay muy pocos proyectos emprendidos por los museos en las ciudades de México para vincularse con las comunidades, y que dicha desvinculación ha traído consigo generaciones despreocupadas de su patrimonio y de su historia.

Por ello, el presente trabajo se propone dar un pequeño ejemplo de vinculación entre museo y escuela. Aunque es entendible que tanto la escuela como el museo no deben de estructurar sus actividades dependiendo uno del otro, no debemos de pasar por alto que ambas instituciones deben de colaborar para lograr grandes cambios dentro de la comunidad escolar y, aún más importante, dentro de la sociedad.

¿Qué podría hacer la escuela para vincular los temas curriculares con el museo? O el museo ¿en que podría basarse para vincular sus colecciones con los temas escolares? La base serán los objetivos académicos planteados en los libros de texto repartidos por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en relación con diferentes museos. El punto no es que la escuela se vuelva el museo o el museo se vuelva la escuela, sino que no perdamos de vista que la población escolar, que en su mayoría se encuentra en la etapa infantil, vincule su conocimiento con el gran acervo cultural que le pertenece, el cual debe cuidar y para ello necesita primero comprender.

La Escuela primaria y el Museo ¿lo mismo pero diferente?

La escuela y el museo comparten un objetivo en especial: la formación educativa de los ciudadanos. Sin embargo, el procedimiento para alcanzar dicho objetivo es lo que las diferencia entre sí, y qué a lo largo del tiempo, incluso, las ha distanciado. Ambas nacen en el siglo XIX y consolidan su estructura a raíz de las transformaciones sociales que requieren cada vez una sociedad que pueda identificarse con sus orígenes (Alderoqui, 1996). Ambas son el complemento del proyecto de estado de los gobiernos mexicanos del siglo XIX, y con ello las demás expresiones artísticas que los consolidan:

> El estado moderno [en el siglo XIX] se disponía a crear un ambiente propio que se proyectara en la literatura, la música, el arte en todas las expresiones y a reconstruir una historia común a todos los mexicanos. Se procuró la creación de centros especializados, el establecimiento de instituciones educativas, la promoción de un periodismo cada vez más especializado, la confección de libros de texto, la búsqueda de documentos, la concentración de objetos, la difusión de imágenes y la elaboración de libros de historia general de México. (Rico, 2004, p. 184)

Por un lado, la escuela es una institución en el que se imparten materias curriculares que pretenden instruir a los alumnos desde temprana edad. Dicha institución "transmite, analiza, decodifica, hace hacer, está atenta a lo que los alumnos entienden, saben, se apropian, saben hacer, investigan y encuentran" (Alderoqui y Pedersoli, 2011). Por ello, la educación impartida dentro de las aulas se ha denominado educación formal.

El papel en la enseñanza de la historia en la escuela es de suma importancia, no solo por el valor curricular dado por la Secretaria de Educación Pública, sino porque la escuela forma a los ciudadanos mexicanos y el aprendizaje de la Historia debe ser la vinculación del presente a través de la comprensión del pasado (Carretero, 1995) y no solo la memorización de acontecimientos históricos.

La enseñanza de la Historia debe de fundamentarse en el poder del cambio y la transformación, en donde el alumno tenga la posibilidad de crear su propio conocimiento, que en palabras de Jean Piaget se resumirían en la

posibilidad de que el alumno cree su propio conocimiento, que por el mismo se atreva a descubrir lo que él quiere aprender y no lo que debe de memorizar. (Ferreiro, 1999) La Historia no debe de pretender dar una narración hilada por causa y efecto de manera lineal para explicar la conformación social, política, económica y cultural de la nación mexicana, logrando con ello solo la mala memorización de fechas y nombres, sino que el aprendizaje de la historia debe de estar relacionado con el análisis y la crítica de nuestro acontecer social. Y por ningún motivo debemos dudar que los infantes no son capaces de hacer eso.

Por su parte, el museo es por principio una institución de carácter público, al servicio de la sociedad, y que según el ICOM (International Council of Museums) "que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone evidencias del patrimonio material de los pueblos y sus medios, con la finalidad de promover el estudio, la educación y el entretenimiento". En otras palabras, el museo tiene una doble función: preservar y comunicar sobre su colección a un público general (Pastor, 2011). Ante dicha definición, el nombre que se le ha dado al aprendizaje fomentado en los museos es de educación informal, al no estar determinada por el espacio y no por el tiempo (Alderoqui, 1996).

Es importante que ambas instituciones, escuelas y museos, se involucren en la formación educativa de una manera más responsable. No es suficiente que los profesores manden a sus alumnos a copiar la información dada en las cédulas del museo para solo tener que entregar un resumen, sino que se entable un seguimiento, tanto del museo con la escuela como de la escuela con el museo para lograr que la adquisición del aprendizaje sea significativa para el alumno.

Con lo anterior no negamos que lo más importante en los museos son las colecciones que resguardan, aunque también es cierto que debemos reconocer que de nada sirven las colecciones bien conservadas sin público que las pueda comprender. Es decir, un museo sin la divulgación es simplemente una bodega de objetos históricos. Para contrarrestar lo anterior podemos enunciar diversos proyectos en los cuales las escuelas deben ser los escenarios principales donde el museo demuestre su importancia.

Otro punto a favor de la vinculación entre ambos es que los alumnos de educación primaria son un público, en su mayoría, obligado a asistir pero que

con el paso del tiempo se convertirán en el público futuro que se interese a visitar los museos por gusto y no por obligación.

Los libros de texto y los museos: una propuesta para la vinculación entre ambos

Desde 1960 el gobierno implementó en la política educativa la distribución gratuita de los libros de texto para nivel básico. Con ellos se buscaba la homogenización del contenido educativo en las escuelas primarias de todo el país, así como también la facilidad de poder acceder a la educación. A partir de entonces ellos han guiado las clases de miles de niños en todo el país.

Los libros de texto gratuitos abarcan todos los temas de todas las materias curriculares de educación básica y a través del tiempo se han ido modificando conforme a las nuevas corrientes pedagógicas que buscan la mejor comprensión de la materia por parte del alumnado. La enseñanza de la Historia en México comienza en cuarto año de primaria como materia curricular.

Durante cuarto y quinto año de primaria (entre 9 y 11 años de edad de los alumnos) se imparte Historia de México: la formación de la patria a través de los años. Mientras que durante el sexto año de primaria (de 11 a 12 años de edad de los alumnos) la enseñanza de la Historia se encamina al aprendizaje de las culturas del mundo.

La Secretaria de Educación Pública enuncia la importancia del aprendizaje de la Historia de la siguiente manera:

> La enseñanza de la historia es importante por ser la memoria de la humanidad que nos introduce en la evaluación de la civilización y los logros del género humano. Este saber ha acompañado a los hombres desde el despegue de su vida, y la memoria de sus experiencias y descubrimientos permite la acumulación del conocimiento y su avance continuo. (Prats et al., 2011, p. 11)

Y más adelante enuncia una serie de funciones con las que debe de cumplir la Historia en la sociedad, es decir, la razón por la cual estudiamos Historia: "función patriótica, propagandística, ideológica, de memoria histórica, científica, pseudodidáctica, ocio cultural y como materia idónea para la

educación" (Prats et al., 2011, p. 26). Con lo anterior podemos obtener que, según los parámetros y objetivos de la SEP, la enseñanza de la Historia debe ser formativa en los alumnos para crear una conciencia de unión a través de la nación, lo cual se ve reforzado con la siguiente enunciación: "...el grado en que México ha llegado a ser un Estado-nación es el resultado del esfuerzo deliberado del gobierno a través de la educación." (Prats et al., 2011, p. 16).

Estamos de acuerdo que el objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia es formar ciudadanos, pero ello no debe de centrarse en solo mostrar una idea consolidada de la Historia y del papel que los mexicanos han tomado parte en ella. El gran problema de solo quedarse en la información dada por los libros de texto es que el alumno llegue a percibir que solo hay una historia verdadera y que no se cuestione sobre ella, lo cual ha llevado muchas veces a que los alumnos de educación básica e incluso un público no experto en la materia la perciba como una materia de memorización. Por ello, la vinculación con otras fuentes, como lo son los museos, permite ampliar las interpretaciones de los alumnos y las didácticas de los profesores.

Sin embargo, la Historia no solo comprende el desarrollo político o económico de la humanidad, sino también está relacionada con otras materias desde que el alumno ingresa a su primer año de primaria. Lo cual debería marcar pautas generales para que el alumno no se sienta abrumado ante la nueva materia cuando cursa cuarto grado de primaria. De esta manera, la presente propuesta abarcará ejemplos de la vinculación museo-escuela desde primer grado. Cabe mencionar que dichos ejemplos pretenden vincular el conocimiento histórico con los primeros años de aprendizaje del alumno.

Desde primer grado hasta tercer grado de primaria la Educación Artística forma parte del currículum escolar. Dicha materia conlleva dos ventajas: la primera es que es una materia del agrado de la mayoría de los alumnos y segundo, el contenido de la materia permite múltiples dinámicas en la exposición del conocimiento histórico, debido a que las expresiones artísticas conforman el contexto en el que se explican los acontecimientos sociales, es decir, a cada hecho histórico corresponde un movimiento artístico.

Por lo mencionado anteriormente, la presente propuesta se divide en dos partes: la primera introducirá la relación entre museo-escuela con la materia de Educación Artística en los tres primeros grados y la segunda parte

expondrá dicha relación en los siguientes tres grados con la materia de Historia, propiamente.

A continuación, se desarrolla la explicación de la propuesta respecto a cada grado escolar, exponiendo por principio el objetivo general del libro de texto y por último el museo con el que se puede vincular a partir de los objetivos identificados.

Primer grado: Educación artística

Durante el primer grado escolar la materia de Educación Artística se divide en cuatro bloques: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Los objetivos claves en este primer año, es la introducción de conceptos requeridos para que el alumno interprete la expresión artística de cada bloque. Por ejemplo, en el caso del primer bloque "Artes visuales" se engloban actividades que expresen las formas, la textura, la luz, etc. en las imágenes. Es decir, centra sus objetivos en la explicación de cómo el humano expresa sus ideas a través del arte y *grosso modo* cuales son los elementos que componen las obras de arte.

Escuela-Museo
Museo Nacional de San Carlos

A partir del objetivo general de curso escolar, mencionado anteriormente, el Museo Nacional de San Carlos se considera una buena propuesta para acercar a los alumnos con el museo. Por principio, es necesario una visita al museo por parte del grupo, con la finalidad de mostrar a los niños la diversidad de obras de arte que guarda el museo y como una pintura puede agrupar diferentes expresiones artísticas. Es decir, la visita guiada deberá centrarse en la explicación de los diferentes temas de la materia ejemplificándolos con la colección del museo. Deberá expresar la gran riqueza artística reunida en un solo cuadro, recordando que se está dirigiendo a un público totalmente infantil que aún no conceptualiza elementos inmateriales pero que son

capaces de comprender los "ingredientes" necesarios para la elaboración de obras artísticas.

Por su parte, el profesor deberá complementar la actividad en clase trabajando con las obras de arte vistas en el museo y expandir la creación del alumno apoyándose de los otros bloques, como las representaciones teatrales, la música o la danza.

Segundo grado: Educación Artística

Este grado escolar es la continuidad de los temas del primer grado. El ciclo se divide en los mismos cuatro bloques, ya referidos anteriormente. En este caso, las temáticas que el alumno debe de comprender la imagen bidimensional, el movimiento en relación al cuerpo, el ritmo musical y la improvisación.

Una vez que el alumno haya comprendido los elementos básicos que componen las representaciones artísticas, se busca que el alumno, en este segundo ciclo, comience a complejizar el entendimiento del arte.

Escuela-Museo
Museo Soumaya, Fundación Carlos Slim, Plaza Carso

En este caso, el segundo museo propuesto es el Museo Soumaya. Su colección reúne gran cantidad de obras como pinturas, esculturas y algunos otros objetos importantes por su belleza artística. A través del museo, el alumno podrá complementar su aprendizaje no solo a partir de la observación de pinturas, sino también de esculturas o de otros objetos cotidianos que trascienden por su belleza como algunas cucharas o cajas pertenecientes a la colección.

El objetivo de involucrar al alumno con este museo deberá relacionarse con la idea de que el arte está en la vida cotidiana del alumno. Por ello, si se lograra una visita al museo, se deberá buscar que el alumno comprenda el arte en su entorno y lo haga pensar sobre cómo ello influye en su vida.

La actividad que complemente este museo podrá ser en la producción de un elemento artístico por parte del alumno que exprese su vida cotidiana

a partir de lo que él observó en el museo. No hay que olvidar que, durante este grado, el trabajo escolar es con niños entre seis y siete años de edad que comienzan a descubrir y a querer comprender el mundo que los rodea.

En estos dos primeros grados escolares considerando la edad promedio de los alumnos es importante tener cuidado en las didácticas empleadas, puesto que requieren de actividades no analíticas sino más bien actividades recreativas o manuales, por ello las visitas guiadas tal cual las conocemos, no son propicias debido a lo tedioso que pueden ser para los infantes. Sin embargo, hay diversas propuestas de llevar a cabo la visita al museo, como hallar elementos u objetos por medio de las adivinanzas u otros juegos propicios dentro del museo (Alderoqui, 1996).

Tercer grado: Educación Artística

La dinámica de la enseñanza de esta materia cambia en este grado escolar. Le son entregados a los alumnos libros de texto parecidos al libro de texto de matemáticas, español, etc. Es decir, el alumno guiará su aprendizaje a través de textos y actividades propuestas en el libro, a diferencia de los dos primeros grados escolares, donde la materia contaba con un fichero didáctico, el cual contenía actividades para recortar, pegar o dibujar.

A pesar de que en este libro la organización de los módulos cambia con referencia a los dos ciclos anteriores, la división temática se conserva en su mayoría. La música, el teatro y la pintura son los ejes del contenido del libro. En este grado, se busca la producción constante de arte en el niño en diferentes niveles, por ejemplo, el alumno no solo se tiene que crear arte sino tiene que comenzar a relacionarse con el ambiente artístico. Se retoman algunos elementos como la elaboración de cedulas y se hace explícita la relación que hay entre el ser humano y el arte no solo en la actualidad sino a través del tiempo.

Recordemos que en este grado la edad promedio entre el alumnado es entre los nueve y los diez años de edad, por lo que los conceptos de tiempo y espacio son más comprendidos y asimilados.

Escuela-Museo
Antiguo Colegio de San Ildefonso

La propuesta para este grado escolar es el trabajo colaborativo con el Antiguo Colegio de San Ildefonso, primordialmente, por su acervo muralista estrechamente relacionado con la Historia de México. Como ya se mencionó anteriormente durante este grado escolar el alumno tiene definidos los conceptos de tiempo y espacio y su desarrollo social ya le permite observar elementos históricos que están presentes en su vida, como las celebraciones por el día de la Independencia o la Revolución Mexicana, aunque no lleve la materia de Historia.

Por todo lo anterior, es pertinente que se introduzcan los temas históricos en los temas artísticos, a diferencia de los primeros dos grados donde solo se buscaba el que el alumno percibiera la gran diversidad artística existente en México y su relación con ellos.

El objetivo que se buscará dentro del trabajo colaborativo con el museo es el mostrar como el arte no tan solo es una expresión de sentimientos como la tristeza, el amor o la alegría, sino que es un medio comunicativo para expresar contextos históricos o hechos sociales.

Cuarto grado: Historia de México

Con los cambios a los libros de texto, desde el 2015 la enseñanza de la Historia de México se divide entre cuarto y quinto grado de primaria. De esta manera, el libro de texto de cuarto grado se divide en cinco bloques: I. Del poblamiento de América al inicio de la agricultura; II. Mesoamérica; III. El encuentro de América y Europa; IV. La formación de una nueva sociedad: el virreinato de Nueva España; V. El camino a la Independencia. A través de ellos, se pretende que el alumno comprenda los orígenes del México contemporáneo.

Escuela-Museo
Museo Nacional de Antropología

Dado el contenido del libro, el Museo Nacional de Antropología se considera el más pertinente para la vinculación con las escuelas primarias, puesto que dicho museo alberga en su colección una gran diversidad de piezas del periodo prehispánico de las distintas culturas que se asentaron en el actual territorio mexicano.

Comprender una realidad distinta a la que se vive hoy en día no es fácil de comprender y mucho menos para la población infantil, por lo que una visita exhaustiva del museo sería completamente aterradora para niños de nueve o diez años de edad. Sin embargo, si sería apropiado una selección de los objetos por ver durante el recorrido.

Lo más importante que se debe lograr en esta vinculación es que el alumno se interese por las culturas prehispánicas por medio de la observación de las piezas arqueológicas. Proponer un recorrido que base su explicación en la comparación entre la información dada en el libro de texto y la información dada por los expertos del museo, invita a los alumnos a reflexionar, no solo sobre lo que muchas veces se ha denominado “nuestros antepasados” sino también sobre el trabajo de arqueólogos e historiadores que crean el discurso del museo.

Quinto grado: Historia de México

A través de otros cinco bloques se concluye la explicación en los libros sobre Historia de México. La explicación comienza con los primeros años independientes, mientras que el siguiente bloque aborda el tema de la Reforma y de la República Restaurada, siguiendo con una narración lineal en el tercer bloque se desarrolla la explicación sobre el Porfiriato y la Revolución Mexicana, para concluir con el periodo de 1920-1982 y México a finales del siglo XX y principios del siglo XXI.

Escuela-Museo
Museo Nacional de Historia, Castillo de Chapultepec

Como si fuera un fenómeno evolutivo, se le inculca al alumno el aprendizaje de la Historia de México durante dos grados escolares, por lo que el Museo Nacional de Historia o Castillo de Chapultepec es indispensable para que al alumno materialice por medio de las exposiciones permanentes los cambios históricos que México vivió después de su independencia. Dicho museo permite una comprensión histórica del ciclo escolar, puesto que coinciden temática y temporalmente.

Por lo que, la visita tendrá como finalidad observar, no solo la colección del museo, sino también los cambios mismo del monumento, ya que muchas veces olvidamos que la gran mayoría de los museos tienen su propia historia y el Castillo de Chapultepec no queda exento de esto. El monumento mismo comprende toda una explicación sobre los hechos ocurridos ahí, por lo que el eje explicativo de la visita deberá ser el mismo edificio histórico.

Con ello, se busca que el alumno no solo observe los objetos con cientos de años de antigüedad, que muchas veces no logran cautivar al alumno, sino que también observen y comprendan un escenario histórico. En este caso, las actividades que refuercen dicho vínculo pueden ser variadas y aun con mayor facilidad puesto que el museo aborda los temas desde México independiente hasta la Revolución.

Sexto grado: Historia Universal

El libro de texto de 1994 contenía el título de Historia Universal, sin embargo, a partir de los cambios ya mencionados los nuevos libros no contienen subtítulos, pero mantienen casi en su totalidad los mismos temas. El contenido del libro está dividido en la prehistoria, las civilizaciones de Oriente y del Mediterráneo, la comparación entre las civilizaciones mesoamericanas y andinas, la Edad Media en Europa y lo que ocurría en Oriente y los inicios de la Edad Moderna (las monarquías europeas, la Reforma religiosa, el humanismo, el arte en la antigüedad, etc.). Dichos contenidos pretenden formar

un panorama al alumno sobre el desarrollo del mundo y el lugar de México en todo ese acontecer.

Escuela-Museo
Museo Nacional de las Culturas

El Museo Nacional de las Culturas mantiene una exposición permanente sobre las culturas de distintas partes del mundo. Aunque su exposición es breve, es uno de los museos más visitados por su carácter mundial, es por ello que dicho museo es propuesto para este grado escolar.

La interacción con el alumno debe de tener dos intenciones: la primera es la observación de las distintas culturas a partir de los objetos exhibidos, mientras que la segunda va en relación con los inicios del mismo museo y con uno de los objetivos expuestos en el caso del Museo Nacional de Historia, la historia del edificio histórico en relación con la historia de México y como es que llegó a ser lo que hoy en día es.

En sexto grado de primaria el alumno ha adquirido ya las herramientas necesarias para concretar investigaciones o pequeños proyectos en donde exprese sus puntos de vista, por lo que no debemos olvidar que los alumnos son seres sociales que conviven con la historia cada día de su vida, sin que ellos lo sepan. El recorrido al museo debe de ser reforzada con la vida cotidiana del alumno; en otras palabras, después de que el alumno se relacione con los contenidos históricos puede indagar más sobre las comunidades de migrantes en México.

Por ejemplo, la cultura oriental está presente en la narración en su libro de texto, en el museo puede observar también algunos ejemplos de lo que los representa como cultura, pero dicha cultura no es ajena a la realidad del alumno, ya que cotidianamente podemos encontrarnos con algunos elementos como la comida china o admirar una película extranjera. Invitar al alumno a observar con más detenimiento, lo que muchas veces es obvio, puede lograr un análisis más profundo sobre los contenidos en el libro de texto.

Cabe recordar al lector que lo anterior son propuestas a partir de la generalización de los contenidos de los libros de texto, pero que hay tantas posibilidades como temas a desarrollar durante el ciclo escolar. Por ejemplo,

en el caso del segundo grado lo plateado aquí es la vinculación con el museo Soumaya, pero los mismos contenidos pueden ser adaptados al Museo Nacional de Arte o en el caso de quinto grado de primaria, si el profesor lo desea solo puede profundizar en los encuentros militares que ha tenido México con el trabajo colaborativo entre el docente y el Museo Nacional de las Intervenciones.

Por otro lado, es importante recalcar que la vinculación refiere a la continuación de los aprendizajes fomentados a partir de la visita al museo, por ende, la participación del docente es de suma importancia desde la preparación de la visita hasta la retroalimentación que se les dé a los alumnos.

Conclusión

Habiendo desglosado una propuesta para estrechar los lazos entre las escuelas primarias y los museos debemos de finalizar con algunos puntos a favor y en contra sobre esto mismo. Sin duda, el primer punto que hay en contra de la presente propuesta es que en muchas ocasiones la posibilidad de visitar un museo es nula, ya sea por el costo del transporte, por la inseguridad o porque simplemente los padres no quieren llevar a sus hijos o permitirles dichos permisos.

Aunado a ello, aunque muchos museos ya contemplan dentro de sus servicios las visitas guiadas específicas para la comunidad escolar primaria, debemos de reconocer que algunos otros no o que los guiones de dichas visitas no se adaptan para todos los grados escolares, por ejemplo, constantemente los niños entre 6 y 9 años son completamente excluidos de los discursos expositivos de los museos.

Si a lo anterior, le sumamos la apatía de algunos docentes por los temas históricos, todo lo anterior se convierte en un caos total y en un futuro muy aterrador para la enseñanza de la Historia. Sin embargo, se debe de rescatar el entusiasmo por el aprendizaje ante la necesidad de la formación de las nuevas sociedades.

Se debe de replantear la necesidad de la divulgación histórica y cultural, no olvidando que las generaciones más jóvenes son las encargadas del futuro próximo. De esta manera, lo explicado a lo largo de este trabajo propone

tan solo un ejemplo de miles de propuestas que los docentes pueden crear. Aquí tan solo se planteó la vinculación con museos, pero se debe reconocer que aún queda mucho por trabajar en el ámbito educativo y su vinculación con el patrimonio el cual es un tema relacionado con el tratado aquí, pero que conllevaría una investigación completamente distinta.

Por último, cabe destacar que la historia le pertenece a cada ser humano y que por ende desde la infancia debemos de generar cambios en la conciencia, para formar adolescentes analíticos y adultos críticos de los acontecimientos sociales, culturales o económicos. Como historiadores o como docentes tenemos la responsabilidad de otorgar las bases para que los ciudadanos creen una pertenencia simbólica a su patrimonio y a la historia.

Referencias

(2016/05/17). CDMX, una de las urbes con más museos en el mundo. *El Universal*. Recuperado de http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/patrimonio/2016/05/17/cdmx-una-de-las-urbes-con-mas-museos-en-el-mundo

Alatorre Reyes, Daniel et al. (2015) *Historia. Cuarto Grado*. México: Secretaria de Educación Pública.

________ (2015) *Historia. Quinto grado*. México: Secretaria de Educación Pública.

________ (2015) *Historia. Sexto Grado*. México: Secretaria de Educación Pública.

Alderoqui, Silvia S. (1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Argentina: Paidós.

Alderoqui, Silvia S. Y Pedersoli, Constanza. (2011) *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.

Aniversario 58 de la Conaliteg. (n.d.) Recuperado de http://www.gob.mx/conaliteg/articulos/aniversario-58-de-la-conaliteg-95659?idiom=es

Asensio, Mikel y Pol, Elena. (2002) *Nuevos escenarios en educación, aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Argentina: Aique.

Calaf Masachs, Roser, Fontal Merillas, Olaia y Valle Flórez, Rosa Eva. (2007) *Museo de arte y educación, construir patrimonios desde la diversidad*. España: Ediciones Trea, S.L.

Carretero, Mario y Voss, James F. (2004) *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Carretero, Mario. (1995) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Aique Grupo Editor, S.A.

Concepto de Museo (n.d.) Recuperado de http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/

Espinosa Santos, Victoria. (2010). Difusión y divulgación de la investigación científica. *Idesia (Arica)*, *28*(3), 5-6. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34292010000300001

Ferreiro, Emilia. (1999) *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.

Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Primer Grado. México: Secretaría de Educación Pública.

Fichero didáctico. Imágenes para ver, escuchar, sentir y crear. Educación Artística. Segundo Grado. México: Secretaria de Educación Pública.

Gamboa Suarez, Laura et al. (2014) *Educación Artística. Tercer Grado*. México: Secretaria de Educación Pública.

Pastor Homs, Ma. Inmaculada. (2011) *Pedagogía museística, nuevas perspectivas y tendencias actuales*. España: Ariel, Arte y Patrimonio.

Prats, Joaquín, et al. (2011) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.

Rico, Mansard Luisa Fernanda. (2004) *Exhibir para educar, objetos colecciones y museos de la Ciudad de México (1790-1910).* Barcelona: Ediciones Pomares S.A.

La Cofradía de Nuestra Señora del Carmen y la construcción del patrimonio cultural en Pueblo de Axomulco Iztapalapa

Edith CASTAÑEDA MENDOZA
María Natalia QUINTANA SILVA
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Edith Castañeda Mendoza. Profesora de Tiempo Completo, Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco. Forma parte del Cuerpo Académico de Historia de la Educación y de las Tendencias de las Políticas Educativas en México y del Sub campo: Historia de la Educación y Educación Histórica. edithupn2004@yahoo.com.mx

María Natalia Quintana Silva. Estudiante de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco. Sub campo: Historia de la educación y educación Histórica. nataliaquintanasilva@gmail.com

Resumen // El presente texto es resultado del trabajo de investigación histórica desarrollado en la Licenciatura de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco; específicamente en el sub-campo "Historia de la educación y educación histórica". El estudio representa una importante aportación a la construcción y reconstrucción del patrimonio cultural a través de la educación informal y los gremios religiosos en la Ciudad de México.
Como sustento teórico se estudian los paradigmas fundadores de la historiografía contemporánea hasta llegar al rescate de las tradiciones, usos y costumbres de las comunidades para la construcción de su patrimonio cultural. Como base de análisis se recupera la labor de la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen en la construcción del patrimonio cultural expresada en las tradiciones locales de los pueblos originarios de Iztapalapa; específicamente en Axomulco.
Palabras claves // Educación Informal, Patrimonio Cultura, Cultura y educación, Tradiciones.

Breve recorrido por la historiografía de la escuela de los Annales a la historia social, ¿Por qué historiar sobre el patrimonio cultural?

Para poder hacer historia de nuestras comunidades, sus usos y costumbres, resulta pertinente comprender cómo ha cambiado el quehacer de la historia y fijarse una postura teórica. Útil será entonces, hacer un recorrido por los paradigmas de la historiografía. Hablemos del positivismo y su propuesta el estudio científico en la historia. El materialismo que recupera la lucha de clases al análisis del pasado; hasta llegar a la escuela de los Annales y el reconocimiento del valor de historiar a las minorías, sus usos, costumbres: su vida y obras. Al estudio de la participación de organizaciones humanas como las cofradías religiosas en la conformación del patrimonio cultural de sus comunidades.

Ampliando más sobre el tema, tenemos que el positivismo se impuso por secularización política y derrumbe de los ídolos, así el dogma y la metafísica perdieron peso frente a la ciencia y la razón, ya que las hipótesis centrales se basan la evidencia, la experimentación y la capacidad de comprobación la verdad de sus hipótesis. Poco a poco el fundamento religioso perdía validez como única explicación de la historia.

La historiografía positiva se propuso encontrar las leyes generales reguladoras del devenir social en búsqueda de la verdad y de la objetividad absoluta. El razonamiento del pasado, todo cuanto se contara debía pasar por el estricto rigor de la comprobación. Los datos duros, las fuentes de primera mano, los decretos y las cartas oficialistas formaron parte indispensable de la legitimidad del pasado. La historia de las singularidades y las localidades no se contemplaban.

Por su parte el materialismo histórico crea una propuesta teórica que se asienta en la contradicción, la dialéctica y la lucha de clases. Aquí encontramos como objetos de estudio la miseria y la explotación social, pero también la utopía de una sociedad futura en la que los obreros serán los responsables de la construcción del mundo. Con la idea de la producción y el materialismo, se propone rebasar la historia basada en hechos, es decir, no sólo una historia para estudiarse sino para actuar.

La escuela historicista posibilita la realización de lecturas del pasado en donde los valores, la cultura y el lenguaje, las mentalidades, los hombres

y las fuerzas sociales, la vida y la muerte tienen un lugar, son reconocidos, forman parte de la historia y del quehacer del historiador. (Arteaga, 1999).

Un paso adelante se dio con la escuela de los Annales, denominada la nueva historia que nace en 1929. Ni leyes generales, ni el historiador como sujeto vivo bastó para hacer historia. Se retoman los aspectos económicos y sociales; se problematizan con una mirada escéptica. Marc Bloch y Lucien Febvre (fundadores), aconsejan recurrir no son sólo documentos escritos, sino también a la iconografía, los rituales y los mitos orales, para acceder al conocimiento histórico. (Arteaga, 1999). La escuela de Annales rompe las inercias historiográficas tradicionales, se propone ahora la recuperación de las herencias culturales, las tradiciones locales y de la vida de los sujetos invisibilizados por los relatos oficialistas y documentales.

Para el año de 1969, con los cambios de generación de la escuela, llega la historia cultural y se decide por explorar el funcionamiento de la familia, de la escuela, el lugar y la imagen del niño, de la mujer, las prácticas de la sexualidad. Esta nueva historia caminó en sentido contrario de las totalidades, Implicó renunciar a la idea de los grandes tiempos y territorios, a la universidad. Recupera los sujetos olvidados y los visibiliza.

Es aquí donde el presente estudio se justifica. Reconociendo que el análisis de la vida cotidiana con sus valores, sus tradiciones, sus revueltas y sus héroes anónimos; son parte de la historia cultural.

Se retoma la historia social para reconocer la importancia de los escenarios que nos permiten acercarnos a un estudio de la cultura, hacer investigación de contextos comunitarios, comprender la complejidad de la vida social desde la práctica que ejercen las familias, la religión y sus actividades en la comunidad.

Cómo se construye o reconstruye la historia cultural a través de las tradiciones, usos y costumbres en espacios como la Ciudad de México a través de las celebraciones religiosas heredadas desde el siglo XIX.

Hacia el concepto de patrimonio Histórico, Documental y Cultural en los pueblos originarios de la Ciudad de México

Con la necesidad de comprender desde diferentes perspectivas la realidad de los sujetos sociales, se inició el estudio micro histórico. Así es como la escuela de Annales en su actual generación se centran en realizar investigaciones en contextos específicos que les permita acercarse a conocer el comportamiento de pequeñas sociedades.

En este sentido las organizaciones humanas en todas las épocas han obtenido un legado del pasado, desde parámetros ideológicos, culturales y económicos, enfrentados en algunas ocasiones a la apatía de las personas para seguir con su conservación.

En la actualidad, esa mentalidad ha cambiado y lo que se conoce como patrimonio ha alcanzado un interés público. Son múltiples los elementos que permitieron este avance. La gran mayoría asumidos bajo la filosofía que comprende a la recuperación del patrimonio como una de las variables del desarrollo armónico de un país moderno.

Con esto no se quiere decir que la reflexión actual sobre patrimonio en muchos aspectos es innovadora, hay que tomar en cuenta la extensión y variedad de los contenidos patrimoniales que extienden en mucho las características de las tradicionales, obras de arte u objetos arqueológicos, sino también la actitud que el hombre contemporáneo toma hacia ellos (Ruiz,1997).

Es pertinente hablar de los textos en relación con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) ya que es una institución con gran responsabilidad donde su primordial función es promover la cooperación internacional sobre las artes y la cultura de la humanidad.

A través del tiempo se han modificado sus posturas en cuanto los objetivos centrales por lo cual en el año 2003 el texto *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial* se modificó su perspectiva en cuanto que ahora considera que los bienes culturales tienen un valor intrínseco para las localidades en donde emergen (CONACULTA/UNAM, 2011).

Las localidades y la herencia de sus habitantes que se transmite a las generaciones presentes y futuras representan hoy un valor relevante en la historia del patrimonio cultural.

El interés creciente respecto a este patrimonio implicó influencias en los diferentes ámbitos tanto académicos, económico y políticos, a la par en conjunto sufriendo las transformaciones sociales y científicas. Esta modificación se dio también respecto al patrimonio documental (Bibliotecas y Archivos que eran considerados bienes culturales). Y recientemente en el rescate de Archivos Históricos locales y eclesiásticos. Todas estas fuentes, consideradas relevantes para dar cuenta de la historia del patrimonio de las localidades y su pasado.

Durante mucho tiempo el concepto patrimonio bibliográfico se determinó exclusivamente como el conjunto de objetos valiosos custodiados por una biblioteca, el concepto patrimonio documental como el conjunto de documentos históricos custodiados por un Archivo (García, 2002).

Los cierto es que hoy los Archivos Históricos de las comunidades permiten evidenciar la historia de estos espacios y su gente. Los documentos que las distintas generaciones del pasado van dejando en su paso por la historia son ese patrimonio documental.

Es el Estado-Nación quien definen los criterios de selección del patrimonio documental de acuerdo con su marco legal y bajo los siguientes criterios: los documentos deben significar una influencia importante en la historia del mundo, contribuir a la comprensión de una época, contener información sobre un lugar importante, estar asociado con la vida una o varias personas, aportar información sobre un tema esencial. (Ruiz, 1997)

Según Luis García Ejarque (2000), el patrimonio documental es aquel conjunto formado por los documentos de cualquier época generados, conservados o reunidos en el ejército de su función por cualquier organismo o entidad de carácter público, por las personas jurídicas cuyo capital participe mayoritariamente el estado u otras entidades públicas y por las personas privadas, físicas y jurídicas gestoras de servicios públicos en lo relacionado con gestión de dichos servicios.

Una de las características de la nueva concepción del Patrimonio Histórico es su interés público, portador de valores sociales. Esto implica una responsabilidad añadida en los poderes públicos: la de su difusión popular, la educación de la sensibilidad pública para alcanzar su disfrute, la adquisición de una audiencia generalizada en la toma de conciencia sobre la necesidad de su conservación y transmisión a las próximas generaciones. La herencia

cultural propia del pasado de una comunidad, que se ha mantenido hasta la actualidad, constituye el patrimonio de un pueblo.

Usos de la historia del patrimonio cultural: construcción de formas de vida y saberes comunitarios

En los últimos 20 años se ha desarrollado un debate nacional e internacional, que permite clarificar y profundizar la importancia del patrimonio cultural. Despertar esta conciencia por la preservación de los hechos históricos que conformaron la sociedad en que hoy vivimos, se convierte en epicentro fundamental para el estudio de áreas de especialización académica.

> [...] no hay consenso sobre dos cuestiones fundamentales: en qué consiste el patrimonio cultural de un pueblo, es decir, cuáles bienes tangibles o intangibles constituyen ese patrimonio, y en qué radica su importancia, no sólo para el especialista o el conocedor sino para la generalidad de los habitantes. [...] Conviene entonces plantear algunas cuestiones que pueden enmarcar la noción de patrimonio cultural en un contexto más amplio, para intentar por esa vía entender con mayor claridad su contenido y significado (Bonfil, 2000, p.20).

Ante este panorama se requiere realizar un análisis en conceptos claves, comenzando por definir Cultura. La cultura engloba en dos sentidos a los sujetos individuales y sociales. Dentro de los individuos encontramos las habilidades, capacidades, estilos de apreciar y generar bienes (valores). Mientras que en colectividad, son el conjunto de tradiciones que nos llevan a la formación de riquezas (intelectuales y materiales). Una parte fundamental para su conservación será la impartición de una educación personal, familiar y social.

Comprender la dimensión de la cultura, permite además, saber que se encuentra en constante movilidad y cambio. Su dinámica es estar frecuentemente en constante transformación de sus elementos bases (ideas, experiencias y bienes intrínsecos y extrínsecos). Esto da como resultado la conformación de un patrimonio cultural de cada pueblo, que dan sentido y espacio a los sujetos que se relacionan dentro de ella. (Bonfil, 2000).

En México al igual que en otros países, actualmente se encuentra redefiniendo su discurso del patrimonio cultural. Hoy contamos con Instituciones que se dedican a salvaguardar las riquezas del patrimonio histórico y cultural, como lo son el Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de las Bellas Artes, Instituto Nacional de Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México, DGESPE, ADABI y el Archivo General de la Nación, por mencionar algunos. Mismos que a la par realizan investigaciones para acercarnos a una interpretación más clara de nuestra pluralidad cultural en México. Sin embargo es importante resaltar la labor de los Archivos privados y de las iglesias. Es incalculable la riqueza de fuentes que resguardan. En ellos se encuentran retazos de la historia social, sus agentes, ideas, experticias y celebraciones. Tal es el caso del Archivo Parroquial de San Lucas Evangelista Iztapalapa, Archivo Privado de la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen, Archivo Histórico de Iztapalapa, Archivo privado del Sr. Marcos Maguey y Archivo privado del Dr. Vicente Romero. Todos ellos contienen datos de las organizaciones católicas más antiguas de la localidad y su impacto en los usos y costumbres del pueblo iztalapatence, nos referimos concretamente, a las Cofradías religiosas, pero ¿Cómo llegan a la Ciudad de México y por qué han perdurado hasta nuestros días? y ¿Cómo coadyuvan a la conservación de la herencia cultural de Ciudad de México?

Cofradías en México: breve recorrido Histórico

Aunque no existe un registro considerable en el viejo mundo de los orígenes de las Cofradías, la Roma antigua llamó a estas agrupaciones *collegia, fraternidad y solidalidades*. Las collegias pertenecieron a población plebeya con la finalidad de festejar un día a dioses Lares (deidades romanas Lara y Mercurio).

Conforme pasaba el tiempo estas asociaciones lograron una gran expansión por Europa logrando una gran fuerza en los siglos X, XI Y XII. Sus actividades socio-religiosas como sus fundaciones y objetivos eran muy variados, llegaron a ser de gran relevancia que no se puede imaginar una actividad con estos dos aspectos que no fuera hecha por alguna cofradía. (Bazarte Martínez, 1989). Se entiende que después de la conquista de los españoles en la

Tenochtitlán en el siglo XVI, se instauró la Nueva España en donde se debían mantener las mismas ideas que tenían en el continente Europeo, una ideología de control en todos los aspectos sociales, una de ellas fue la religión, para lo cual se trajo a las Cofradías.

Estas se fundaron en la Ciudad de México por lo primeros conquistadores, posteriormente se divulgaron por todo el territorio por donde pasaron los españoles en conjunto con las órdenes religiosas ya que se consideraba que eran sus mejores instrumentos para implantar y difundir el catolicismo entre los habitantes.

Se puede inferir que fue una asociación de fieles que se unieron para cumplir diversos fines: sociales, caritativos, piadosos, penitenciales e incluso festivos. Es una organización que se rige por una normativa interna contenida en sus estatutos. Aunque se sabe que las cofradías se establecen por decreto real el 25 de septiembre de 1798, en apoyo al obispo, mismo que tenía como compromiso auxiliar y beneficio hacia los más necesitados dentro de su espacio geográfico designado.

Fueron asociaciones selectas de personas pudientes españolas y criollas de la Nueva España, donde buscaban alianzas entre ellos formando parentescos biológicos, políticos y de compadrazgos. De esta manera, construir acuerdos políticos o de negocios con la finalidad de generar estrategias familiares de reproducción de sus fortunas. (Bazarte Martínez, 1989)

Existen diferentes explicaciones que dan algunos investigadores acerca de las cofradías en Europa, referentes a su conformación y organización, la cual estaba estrechamente ligadas a la vida comunitaria de las ciudades.

Antes del siglo XII no es posible localizar registros de cómo se conformaba una cofradía, sin embargo las que se conocen, en su proceso de formación es similar en toda Europa. Clasificadas en tres tipos, mismas que tuvieron su mayor esplendor entre los siglos XIV y XV. La primera de ellas fue la cofradía religiosa de *beneficencia* donde su objetivo primordial era la caridad, la preocupación esencial era auxiliar al cofrade durante su muerte, la cofradía daba su apoyo en cuanto la donación de su mortaja, el cirio mientras transcurría su entierro, la velada fúnebre, la misa y la música de asistencia de todos los hermanos cofrades.

Las estipulaciones que mantenían en cuanto las limosnas, los derechos de admisión, las cotizaciones y las multas, así como los dones y legados, eran

destinados a un fondo para la asistencia de ancianos, viudas y huérfanos de los grupos.

Sus reuniones eran en la capilla de su santo patrón y sus principales demostraciones consisten en mantener las misas anuales, mensuales o dominicales. Al finalizar la misa anual se elegían a las autoridades y posteriormente se celebraba un gran banquete. Mientras que en ocasiones importantes como misa por nupcias entierros, coronación de príncipes, fiestas patronales se reunían y organizaban una celebración. (Bazarte Martínez, 1989)

La segunda cofradía llamadas *gremiales* compuestas por miembros de un mismo oficio, que necesitaba agruparse para protegerse cada uno de los pertenecientes durante su vida social y profesional. Esta cofradía era una asociación profesional en donde las manifestaciones religiosas se conducen junto con una función de ayuda mutua con un mecanismo de socorro en el ejercicio de la profesión, ya que en caso de enfermedad, de un accidente de trabajo como seguro de vejez e incluso como asistencia en los momentos en que se perdía el trabajo y así evitar su decadencia económica.

El tercer grupo que existía fueron de tipo *militar o caballeresco,* este grupo tenía como objetivo primordial defender la plaza de Zaragoza. Por lo cual esta cofradía era privilegiada en el aspecto jurídico y económico, fue confirmada como la más importante por el concilio Burgos en 1336.

También existían las cofradías de disciplina, donde la principal tarea era el ascetismo y la hacían notar durante la semana mayor con procesiones, estas tenían como puntos de reunión algunos monasterios y su organización giraba en torno al evento de la semana santa haciendo que colaborarán los asistentes con su misticismo. (Bazarte Martínez, 1989)

Más adelante para el siglo XVI, España definió como una institución a la cofradía, la cual era eficiente al comprobar su ejercicio de asistencia social mediante la piedad.

Es posible inferir que en la cofradía como institución, su principal finalidad sin ser económica, fue la labor social. Lo cual permitió que al llegar a la Nueva España junto con las primeras órdenes franciscanos, dominicos y agustinos se encargan de fundar y promover las cofradías en la Nueva España.

Con el arribo de las órdenes se fomentó la práctica del culto piadoso, el amor al prójimo, actos de caridad y asistencia social en los habitantes. Las

cofradías en la Nueva España tuvieron un principal objetivo de inicio, que consistió en la fundación de hospitales y colegios. (Bazarte Martínez, 1989)

Al principio no todas las cofradías contaban con permisos directos del obispo y esto motivó algunos problemas, ya que cuando surgen diferencias dentro de la cofradía por fraude de fondos, por el permiso para la celebración del santo patrón o por despojo de tierras el obispo o el cabildo se podían negar a juzgar por que exigían la legitimidad del establecimiento de las cofradías ya sea por licencia del Rey y del obispo diocesano.

En el año de 1604 el papa Clemente VIII publicó una bula (documento sellado con plomo sobre asuntos políticos o religiosos, en cuyo caso, si está autentificada con el sello papal, recibe el nombre de bula papal o bula pontificia) donde prohibió fundar nuevas cofradías sin el permiso o autoridad correspondiente donde debían investigar y autorizar con los reglamentos respectivos. Asimismo era indispensable la supervisión de un representante real donde debía comprobar de la autenticidad de las decisiones tomadas.

Pese a que se pidieron esos requerimientos se siguieron multiplicando las cofradías ilegales de cierta manera ya que no se llevaba a cabo la mayoría de veces las autorizaciones, pero en el funcionamiento efectuaban la asistencia social o de misericordia lo que les daba cierta autogestión.

Conforme se construía la sociedad las cofradías iban tomando características correspondientes a las necesidades de los fundadores o cofrades, fue tanta la multiplicación de las mismas que tuvieron que denominarlas *Hermandades Eclesiásticas* para diferenciarlas de las Cofradías Gremiales. Estas últimas sus integrantes eran exclusivamente socios de una profesión, comerciantes o artesanos, a la par surgieron cofradías para negros, mulatos e indios.

Existen registros que la primera cofradía en la Nueva España fue de Los Caballeros de la Cruz, también conocida como archicofradía de los Nobles con sede en santa Veracruz, fundada por Hernán Cortés en 1526. (Bazarte Martínez, 1989)

Con el paso del tiempo existieron como hemos mencionado, la creación de un número amplio de cofradías, pero es necesario conocer la estructura orgánica. Sin duda todos los reglamentos coincidían en ciertos puntos como las elecciones, los rectores y las celebraciones religiosas. Dentro de las cofradías existía un diverso número de congregantes, de acuerdo con las

necesidades se asignaban actividades las cual según Ramírez (2003) eran a partir de los cargos asignados, los cuales son: el Rector, El secretario y los Mayordomos.

La herencia de la cofradía de la Nueva España en la Ciudad de México significa más que ser una organización importante en los barrios originarios para implantar y difundir el catolicismo entre los habitantes. Son organizaciones que han perdurado a lo largo de la historia de México por su apoyo a las comunidades desfavorecidas, actividades de beneficencia y el apoyo en la vida espiritual y la muerte digna de los sujetos de sus comunidades. He aquí una causa de su permanencia hasta la fecha.

Las organizaciones de los cófrades en los barrios originarios de la Ciudad, en localidades como Iztapalapa, dan singularidad y estatus a esa comunidad. Las ubica como comunidades que luchan por conservar sus usos, costumbres y tradiciones religiosas. Veamos cómo divulga la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen elementos del patrimonio cultural en el Pueblo de Axomulco Iztapalapa a través de la educación informal. De la transmisión de costumbres, usos y saberes comunitarios que forman parte del patrimonio cultural de la localidad. Esos discursos son posibles de rescatar a través de la historia oral de sus habitantes originarios.

¿Cómo divulga la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen elementos del patrimonio cultural en el Pueblo de Axomulco Iztapalapa?

A continuación se narran algunos elementos culturales y de educación informal que coadyuvan a construir o reconstruir los usos y costumbres de los barrios originarios en Iztapalapa; en el caso concreto de Axomulco. Partimos del supuesto de que el patrimonio cultural que se generan a partir de estas tradiciones, son fomentadas por la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen y forman parte sustancial de la herencia y riqueza histórica de la localidad.

Una importante cantidad de la transmisión de saberes, usos y costumbres comunitarios en el Pueblo de Axomulco Iztapalapa se dan a través de sus Cofradías. Una de las más importantes es la de Nuestra Señora del Carmen que data del año de 1900 en esta comunidad.

La imagen de la Señora del Carmen representa la unión, trabajo comunitario y la congregación de cientos de pobladores para compartir, dar vida y perpetuar sus tradiciones. La Cofradía extiende y pone al alcance de la comunidad conocimientos, saberes, costumbres y festividades que se divulgan en distintos momentos del año y espacios públicos no sólo las Iglesias.

Ejemplo de ello son las reuniones, sesiones de capacitación o concienciación con autoridades tradicionales o líderes religiosos, el teatro callejero y otras actividades culturales (Ver anexo 1, "Imagen de Nuestra Señora del Carmen"). El siguiente cuadro muestra cómo la Cofradía construye y reconstruye el patrimonio cultural de Axomulco.

Cuadro 1

PATRIMONIO CULTURAL A TRAVÉS DE LA COFRADÍA DE NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN			
Se trasmite a través de la educación informal			
Tradiciones	Costumbres	Usos	Creencias
Es la comunicación de generación en generación sobre elementos socioculturales que se suceden en el pueblo de Axomulco. Transmisión de historias de la comunidad a través de relatos.	Misa anual, cambio de ornamentas de la virgen, recaudación de fondos, servicio del altar, asistir a los enfermos.	Escapulario, estandarte e imagen de bulto, cantos y oraciones alusivas a la virgen.	Definidas desde los cofrades como la argumentación de la existencia de una deidad, representada bajo la idea de la imagen de la virgen del Carmen, que los llamo a congregarse en una Cofradía

Fuente: "Cuestionario historias orales a pobladores oriundos del barrio de Axomulco Iztapalapa", ver anexo 2.

De esta manera cuando nos referimos al patrimonio cultural, se hace referencia más que a las expresiones muertas de las comunidades (sitios arqueológicos, arquitectura colonial, vestigios antiguos, etc.). También se encuentra un patrimonio vivo, que son manifestaciones visibles e invisibles (celebraciones, artesanías, lenguas, conocimientos, tradiciones, fiestas patronales,

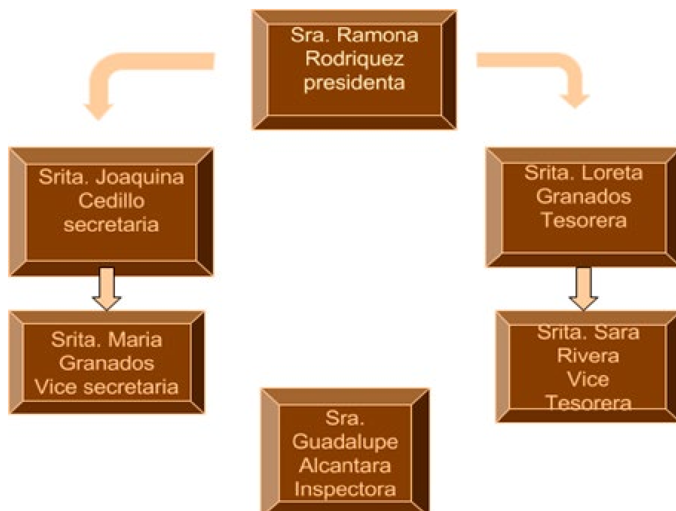
historia oral, etc.), las cuales expresan una solidaridad que une a quienes comparten prácticas, dando como resultado una identidad social.

En este caso, estos sujetos voluntaria o involuntariamente han desarrollado un Patrimonio Cultural de la Ciudad de México; sus pueblos oriundos, han transmitido mediante una educación informal, formas de vida y convivencia comunitaria que van desde asambleas de organización, reuniones eclesiásticas (misas, procesiones y rosarios) y actos de beneficencia (apoyo a casas hogares, asilos, de defunción, comunitaria y de salud) y que conforman hoy las tradiciones de Axomulco- Iztapalapa.

Entre sus los usos y costumbres que los cofrades realizan se encuentran los eventos realizados, cobrando relevancia la portación de las insignias (escapulario, estandarte e imagen de bulto, cantos y oraciones alusivas a la virgen). Su calendario anual, integra las actividades con mayor importancia de celebrar (misa anual, cambio de ornamentas de la virgen, recaudación de fondos, servicio del altar, asistir a los enfermos, etc.), eventos que dan sentido a la vida cotidiana de este pueblo.

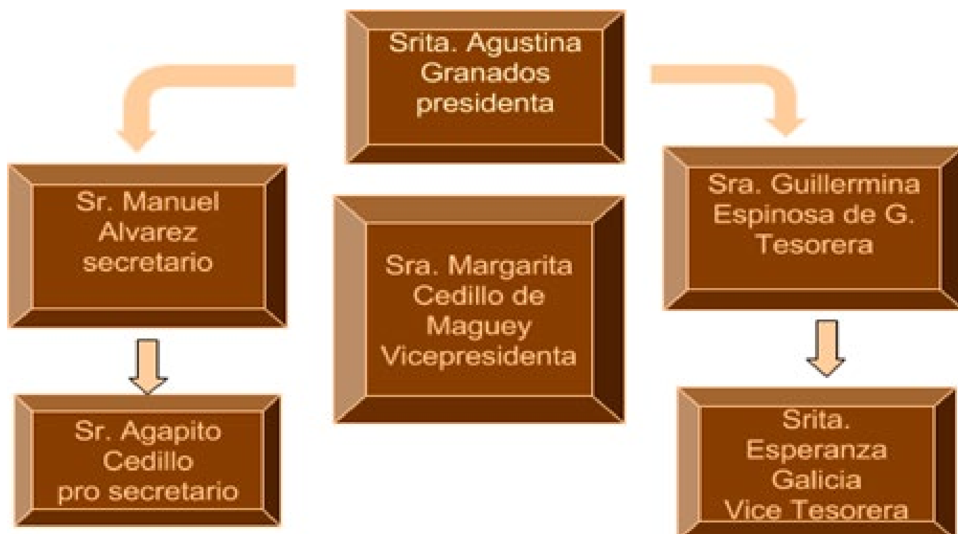
La cofradía de N.S. del Carmen ha contado con una organización desde su fundación, que le ha permitido cumplir con los estatutos que han adoptado. En la cual durante sus 100 años ha pasado diferentes cofrades, el organigrama está compuesto por presidente, secretaría, tesorera, vice secretaría, vice tesorera e inspectora. Cabe hacer mención que el organigrama se ha ido modificando conforme el paso del tiempo. Los cambios se expresan en los siguientes esquemas.

Esquema 1.
Organigrama de los participantes de la cofradía de Nuestra Señora del Carmen en 1905



Fuente: Archivo Privado del Sr. Marcos Maguey. Libro conmemorativo por las bodas de diamante de la Cofradía de nuestra Señora del Carmen, pp. 11.

Esquema 2.
Organigrama julio 1975



Fuente: Archivo Privado. Maguey M. Libro Conmemorativo. Foja 24

Esquema 3.
Organigrama 2017



Fuente: Archivo Privado. Cofradía Virgen del Carmen.

Gracias al libro conmemorativo de los 75 años de la fundación de la Cofradía de N. S. del Carmen, podemos conocer la lista de primeras socias de la santísima virgen: evidencia de los sujetos partícipes de la historia de su comunidad. Muestra además un rasgo singular, se trata del involucramiento de las mujeres en las asociaciones religiosas heredadas de la educación informal femenina. Estos son sus nombres:

1. Trinidad Castillo
2. Ángela Luna
3. Juana Cedillo
4. Valentina Hernández
5. Romana Montaño
6. Jovita Santillán
7. Julia Hernández
8. Ángela Hernández
9. Ángela Granados
10. Encarnación Granados
11. María Granados
12. Carmen Granados
13. Anastasia Barrera
14. Margarita Granados
15. Gumencina Luna
16. Guadalupe Morales
17. Telesfora Frías
18. Tomasa Morales
19. Fernanda Morales
20. Tomasa Cedillo
21. Elena Granados
22. Juliana Granados
23. Rosalía Villarreal
24. Ángela Granados

25. Cornelia Victoria
26. Loreto Flores
27. Altagracia Cano
28. Petronila Valdez
29. Leocadia Ramírez
30. Agapita Rosas
31. Mauricia Buendía
32. Concepción Cedillo
33. Rita Ortega
34. Anastasia Ortega
35. Felipa Gómez
36. Paulina Gómez
37. Marta Rosas
38. Pomposa Neria
39. Aurelia Rosas
40. Jesús Campos
41. Juana Solano
42. Agustina Neria
43. Ángela Morales
44. Benigna Juárez
45. Margarita Turcio
46. Manuela Rosas
47. Juana Neria
48. Francisco Galicia
49. Sebastián Hernández
50. Nicolasa Navarrete
51. Mariana Turcio
52. Petra Campos
53. Lucia Martínez
54. Agustina Guillen
55. Trinidad Morales
56. Josefa Ubaldo
57. Vicenta Cedillo
58. Micaela Morales
59. Rosa Rodríguez
60. Petra Rodríguez
61. Piri Hernández
62. Mariana Hernández
63. Felipa Salazar
64. Ricarda Turcio
65. Nicolasa Turcio
66. Ángela Valle
67. Candelaria Reyes
68. Isabel Solano
69. Jacoba Rodríguez
70. Romualda Ramírez
71. Merced Cedillo
72. Avelina Frías
73. Petra Buendía
74. Concepción Morales
75. Crecencia Solano
76. Damiana Salazar
77. Francisca Salazar
78. Hermelinda Neria
79. Pilar Reyes
80. Clementina Serrano
81. Antonia Corona
82. Petra Ramírez
83. Cleofás Olgera
84. Gregoria Rivera
85. Nicolasa Martínez
86. Ángela Guillen
87. Tomasa Valle
88. Francisca Ayala
89. Cayetana Ramírez
90. Delfina Ramírez
91. Arcadia Turcio
92. Luz Vargas

Fuente: Archivo Privado del Sr. Marcos Maguey. Libro conmemorativo por las bodas de diamante de la Cofradía de nuestra Señora del Carmen, pp. 11-12

A través de la oral, podemos recuperar las creencias y opiniones de los cofrades y su gestión en los barrios. Nos ayuda a comprender sus perspectivas y experiencias dentro de la congregación. Los testimonios orales recuperados, permitieron identificar características de algunos habitantes que promueven las festividades den la localidad. Entre las personas entrevistas se encuentran 3 mujeres y 3 hombres, todos mayores de edad. Dos habitan en barrio de San Miguel y uno a San pablo, San José, La Asunción y San Lucas, todos estos, pertenecientes al Pueblo de Axomulco.

Los 6 habitantes afirman haber participado desde su infancia y en la actualidad en alguno de los eventos que se llevan a cabo en esta congregación religiosa. Cada uno de ellos expresa la satisfacción propia, que les ha dejado su experiencia al ser partícipe de la cofradía. Actividades que han nutrido la tradición local y familiar. Se expresan activos y satisfechos por preservar

dicha tradición, que les permita continuar compartiendo vínculos de convivencia familiar sin fines materiales.

Todos coinciden en que la participación por parte de los habitantes en la cofradía de N. S. del Carmen fomenta el desarrollo de valores y actitudes en la personalidad de las personas. Encontrando la unión familiar, el respeto, la participación, la solidaridad, la tolerancia, el trabajo en equipo, la generosidad, la constancia, el agradecimiento, la convivencia sana y la hermandad. Valores sociales que han permitido que sus creencias se transmitan de generación en generación.

Una de las tradiciones más importantes de estos habitantes es la imposición del escapulario. Se porta bajo la creencia de que la Virgen prometió liberar del purgatorio a todas las almas que hayan portado el escapulario durante su vida, al sábado siguiente del fallecimiento de la persona ya que el sábado es dedicado a la santísima virgen María y con ella llevarlos al cielo donde descansarían en santa paz.

Existen condiciones para gozar de este privilegio. Estas son: confesarse regularmente, portar el escapulario con fidelidad, habiendo sido investido oficialmente por un sacerdote católico, observar la castidad según el estado de vida en la que se encuentre, rezar la liturgia de las horas de la virgen (oraciones y lecturas en su honor) rezar diariamente 5 decenas del rosario, asistir a misa de la cofradía cada día 16 de mes, así como asistir a juntas.

La imposición del escapulario se lleva a cabo el día 15 de julio, únicamente el sacerdote es el que puede realizar este acto, al término de una ceremonia. El escapulario este hecho por mismas cofrades en un trabajo grupal ya que son varias personas que lo realizan.

Los escapularios han mantenido la misma simbología desde el día de su fundación, ya que es uno de los signos de la tradición de la cofradía, aprobado por la Iglesia y aceptado por la Orden del Carmen como manifestación externa de amor a María, de confianza filial en ella y como compromiso de imitar su vida.

La palabra "escapulario" indica un vestido superpuesto, que llevaban los monjes durante el trabajo manual. Con el tiempo se le fue dando un sentido simbólico: el de llevar la cruz de cada día, como discípulos y seguidores de Jesús.

El Escapulario pasó a simbolizar la dedicación especial de los carmelitas a María, la Madre del Señor, y a expresar la confianza en su protección maternal; el deseo de imitar su vida de entrega a Cristo y a los demás. Se transformó en un signo mariano. Hoy en las cofradías de la Ciudad de México, específicamente en la del Carmen, significa una forma de vida, una puerta hacia la muerte y un estatus social dentro de la localidad. Es parte de la herencia del patrimonio cultural de Axomulco.

Conclusiones

Las cofradías representan un importante elemento de educación informal en Iztapalapa. Es a través de su organización, participación y funcionamiento, que se constituye un sistema de creencias, valores que conforman el patrimonio cultural de la localidad.

Hablar de Iztapalapa sin mencionar sus festividades religiosas y tradiciones de sus cófrades, es describir una delegación con un hueco imposible de llenar por otras vías culturales. La fe de sus habitantes se nota en la riqueza de su cultura.

La demarcación alberga por sí misma una riqueza étnica, cultural y religiosa, sin embargo la Cofradía de Nuestra Señora del Carmen ha logrado trascender no sólo por sus costumbres devotas, también por el apoyo de beneficencia pública y del resguardo de documentos y monumentos históricos de la localidad. Cuenta con al menos 5 archivos eclesiásticos y privados y es fuete de consulta histórica y evidencia viva de las tradiciones originarias de la Ciudad de México. Ahí hay aún mucha historia por escribirse.

Anexo 1.
Imagen de Nuestra Señora del Carmen



Fuente: APVRV, Virgen del Carmen 16 de julio 1955.

Anexo 2.
Cuestionario historias orales a pobladores oriundos del barrio de Axomulco Iztapalapa.

Historias Orales

Propósito: Recuperar las experiencias de los habitantes que conforman el pueblo de Axomulco (San Pablo, San Miguel, San Pedro, La Asunción y San José), referente a su participación en la cofradía de N. S. del Carmen. Con la finalidad de lograr comprender sus usos y costumbres que ha realizado dentro de la misma.

1. ¿Cuál es su nombre y edad?
2. ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?
3. ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?
4. ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?
5. ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida, desde su participación en la cofradía?
6. ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Historia Oral 1

– ¿Cuál es su nombre y edad?

Patricia Flores Aviña, 54 años.

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

La Asunción

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Por inculcación de mis padres desde que yo era pequeña, los cuales a la fecha pertenecen a la cofradía.

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

Ha sido agradable, aunque en ocasiones desgastante puesto que actualmente desempeño una responsabilidad en la estructura jerárquica de la cofradía.

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida, desde su participación en la cofradía?

La unión familiar mediante el respeto, la convivencia y la participación en las tradiciones que hemos heredado.

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Claro, lo han sido en mi caso. Ser parte de la cofradía me ha enseñado el valor de la vida, me ha fomentado la responsabilidad que tengo como miembro de una comunidad en participar para ayudar con algunas acciones, a demás personas de nuestra sociedad.

Historia Oral 2

– ¿Cuál es su nombre y edad?

Zeferina Cedillo Noguera, 93 años

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

Barrio San Pablo

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Por mi madre, que me inculco la devoción y agradecimiento hacia la santísima virgen

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

Ha sido parte fundamental en mi vida ya que año con año acudo a su celebración, en agradeciendo a los favores recibidos.

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida desde su participación en la cofradía?

La devoción, respeto, agradecimiento, tradición, que en muchas ocasiones se transformaron en muestras de solidaridad hacia los demás cofrades, menciona que dichas muestras se hacen presentes en varios momentos dentro y fuera de la festividad; refiere que es costumbre de las mujeres acudir en apoyo a la realización de los alimentos que se ofrecerán posterior a la celebración, así como al termino la limpieza y acomodo, otro momento es cuando otro

cofrade fallece acompañar y pedir en rosarios por el descanso del hermano (a).

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Si ya que te inculca valores sin que tú te des cuenta.

Historia Oral 3

– ¿Cuál es su nombre y edad?

Osvaldo Gordon, 30 años

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

Barrio San Lucas

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Mi familia siempre ha sido miembro de la Cofradía

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

Muy grato seguir las tradiciones, parte de nuestros valores como familia

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida, desde su participación en la cofradía?

La hermandad y unidad familiar. Además de trabajo en equipo con las personas de la Cofradía.

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Si es una formación llena de valores que sirven a nuestro día a día

Historia Oral 4

– ¿Cuál es su nombre y edad?

María del Rocío Silva Cedillo, 55 años

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

Barrio San Miguel

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Porque desde muy niña me llevaban a misa y me gusto

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

Satisfactoria y orgullo, ya que involucra cooperación y apoyo entre todos

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida desde su participación en la cofradía?

Valor a la lealtad, respeto, solidaridad y constancia

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Claro, ya que inculca los valores que mencione

Historia Oral 5

– ¿Cuál es su nombre y edad?

Fernando Vargas Miranda, 28 años.

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

San Miguel

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Por acercamiento que me fomento mi mamá desde niño.

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

Confortante, participar en tradiciones sin un fin material, donde las personas pueden convivir y ayudar. Ayuda a comprender el valor que tiene la vida.

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida, desde su participación en la cofradía?

Los valores que he recupero a partir de la cofradía son la solidaridad, generosidad, respeto, colaboración, sencillez y dialogo. Referente a las actitudes rescato el apoyo, tolerancia e integración. Las cuales han sido fundamentales en la formación de mi personalidad.

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

El contexto que presenta la participación en la cofradía, donde todos tienen la libertad y facultad de aportar, permite a las personas relacionarse en un ambiente sano, lo cual hace que sea formativo de valores positivos en su vida de los habitantes.

Historia Oral 6

– ¿Cuál es su nombre y edad?

Antonio Alberto Cano Valdez, 33 años.

– ¿A qué localidad del pueblo de Axomulco pertenece?

San José

– ¿Por qué motivo formó parte de la cofradía?

Me interesa promover y preservar las tradiciones y valores en las nuevas generaciones, así como ayudar y colaborar en todas las festividades de la imagen

– ¿Cuál ha sido su experiencia dentro de la cofradía?

La mayor experiencia es ver como las familias se acercan para preservar una tradición muy antigua y me congratula ver que no sólo es por la festividad, sino que además se preocupan por la historia de la cofradía, y también el ver como cada año al hogar al que llegará la imagen todas las personas, vecinos y familiares hacen todo lo posible por que la imagen este en las mejores condiciones y recibirla con júbilo y algarabía.

– ¿Qué valores y actitudes a partir de las tradiciones ha recuperado para su vida, desde su participación en la cofradía?

Pienso que sobre todo la unidad, la solidaridad el compañerismo, una actitud de sana convivencia con personas que desconocía; el poder elaborar algunas artesanías como portadas, arreglos florales y cosas que no sabía no obstante todos estamos en una buena disposición de hacerlas.

– ¿Piensa usted que participar en la cofradía es un medio formativo para los ciudadanos de su comunidad?

Yo creo que si pues fomentamos la ayuda mutua, el compañerismo, la unidad familiar, valores que desafortunadamente se han perdido. Y es una excelente actividad para mostrarle a los niños las cosas que se pueden lograr juntos si se lo proponen.

Anexo 3.
Escapulario de CNSC



Fuente: Archivo Privado. Cofradía Virgen del Carmen

Referencias

Arteaga Catillo, Belinda. *Los caminos de Clío*. En: Cantón Arjona, V. (coord.) Inventio
Varia. México, Universidad Pedagógica Nacional. 1994.
Asunción Lavrin "Cofradías novohispanas: economías material y espiritual" p. 49-64 México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones Históricas, Facultad de Filosofía y Letras 1998 (Serie Historia Novohispana, 61)
Ruiz, A., "El santo entierro y sepulcro del Cristo en la cueva del cerro de la estrella: reflexiones, discursos y estudio entorno a la escultura funcional del señor de la cuevita en Iztapalapa", Tesis que para obtener

el título de Maestro en Historia del arte 1997 CONACULTA, La Antropología y el Patrimonio Cultural en México (2011)

Bazarte Martínez, Alicia, Las cofradías de españoles en la ciudad de México, (1526-1869); México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1989, / UAM, Unidad Azcapotzalco, 1989.

Ramírez González Beatriz, "El papel del clero secular en el proceso evangelizador en Iztapalapa en la colonia 1521-1694" Tesis que para obtener el título de Licenciada en Historia, 2003.

Martínez de Codes, Rosa María. "Cofradías y capellanías en el pensamiento ilustrado de la Administración borbónica (1760-1808)", en María del Pilar Martínez López-Cano, Gisela von Wobeser, Juan Guillermo Muñoz Correa (coords.), UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, Revista Históricas Digital, disponible en http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/cofradias/CCO_003.pdf

La divulgación de la historia de Azcapotzalco a través de sus crónicas

Ivonne Stephanie HUESO ESTRADA
// Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092 Ajusco

Ivonne Stephanie Hueso Estrada. Estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Cursa el octavo semestre de la licenciatura en pedagogía dentro del subcampo "Historia de la Educación y Educación Histórica", mismo que forma parte de la tercera y última fase formativa descrita en el mapa curricular. Dentro de su labor de investigación, toma como objeto de estudio a la *identidad comunitaria* del espacio histórico de Azcapotzalco, mismo que pretende abordar a profundad en futuros estudios de posgrado. En el año 2015, fue aceptada su solicitud de intercambio académico por la Universidad de Guanajuato para realizar estudios dentro de la licenciatura en educación durante un periodo semestral. ivonnehueso@hotmail.com

Resumen // Este texto es producto de los últimos avances de investigación ejercida para la titulación de licenciatura. Se señala a continuación la importancia de los contenidos históricos implícitos en las crónicas que se divulgan en la demarcación de Azcapotzalco. Vale la pena también el resaltar el referente teórico y metodológico que pueden involucrar a la narrativa como un elemento significativo de los sujetos en el ejercicio de una memoria histórica. Para lo anterior, es necesario resaltar algunas características comunitarias y del pasado de esta localidad, tomando en cuenta también una contextualización a través del tiempo y sus rasgos culturales. Por último, se hará una descripción acerca de la divulgación de las crónicas en dicho espacio histórico, que comprende a la demarcación.
Palabras clave // historia oral; narrativa; memoria histórica.

Introducción

¿Cómo se vincula la historia de Azcapotzalco con sus crónicas? Esta pregunta se ha planeado para tratar de brindar una respuesta a través del realizar una diferenciación entre los usos del término *historia* y *crónica*; posteriormente se retomarán algunos de los contenidos que ya han trabajado principalmente algunos cronistas de Azcapotzalco y finalmente, se realizará una reflexión acerca de la divulgación de contenidos en relación con la memoria histórica de dicha demarcación y la importancia de la labor de cronista dentro de aquel espacio histórico. Resulta relevante para dicha tarea, resaltar dos de los tres objetivos que se trabajan en la investigación de donde se desprende dicho escrito, los cuales son: reconocer algunas de las causas de relevancia de las crónicas aún continúan divulgándose, además del recuperar las narraciones a cierto público (en su mayoría habitantes y oriundos) a través de las herramientas metodológicas que privilegia la historia oral, para así ser sistematizadas y bajo categorías de análisis como la historia imaginaria y las relaciones espacio-tiempo, autobiografía-biografía colectiva y pasado-presente, se contrasten sus contenidos con otras fuentes de información.

Ahora bien, en términos conceptuales, conviene de entrada realizar algunas aclaraciones. La palabra crónica (del latín *chrónica* y del griego *chroniká*: libros en donde se describen acontecimientos en un rango de tiempo), puede ser vista como un "texto que narra y describe cómo ocurrieron uno o varios acontecimientos, pasados o recientes, a partir de la testificación de los mismos por parte del cronista y desde su propio punto de vista." (Arreola, 2001, p. 10). Sin embargo, al hablar de ella, también requiere el examinar más allá de lo que se narra o se presenta: tómese en cuenta la trascendencia de los hechos narrados, quiénes participaron en él o le hicieron posible y valórese también, el ambiente en que se desarrollaron los hechos. Pueden encontrarse implícitos además los factores de tiempo y espacio, en donde puede verse una gran carga de simbolismos y significaciones importantes para algunos actores sociales o para los sujetos que en ella participan, por ejemplo, los cronistas, ya que ellos son los primeros personajes involucrados con esta labor.

Según Domínguez (1975) la crónica "Constituye, en todas la literaturas del mundo, una de las primeras formas de relación, ya que los pueblos

siempre han sentido la necesidad de dejar testimonios de sus luchas y conquistas" (p. 50). Adjunta como primer ejemplo a los códices que, de manera gráfica y sencilla los antecesores de los mexicanos, elaboraron para dejar una huella de sus prácticas. Contrastemos ahora la opinión de uno de los cronistas contemporáneos en México respecto a ésta: "es vivencia de hechos actuales y al mismo tiempo, registro de acciones pasadas, se cuentan gestas históricas, viejas costumbres, modas actuales; en ella tienen cabida lo popular y lo elitista." (Arreola retoma a Monsiváis, 2010, p. 32).

Su formato, descansa en el discurso narrativo-descriptivo y sus funciones son referencial, apelativa y poética. Ésta puede tener fines o caracteres periodísticos, biográficos, literarios e históricos y, además; conviene precisar que la temporalidad que se describe en sus contenidos, se enfoca principalmente en el presente de los hombres que, aunque retoma algunos aspectos del pasado de éstos mismos, se preocupa más que nada en el preservar aquellas experiencias de quienes registraron ciertos acontecimientos según lo ocurrido y lo interpretado por los cronistas.

A diferencia de la historia: ésta muestra más interés por el estudio de las experiencias humanas a través del tiempo, en comparación con ésta anterior, que se enfoca más que nada en el presente. Lo mismo se podría decir de la tarea del historiador, a diferencia de la labor del cronista; el primero reconstruye críticamente a su objeto de estudio, mientras que éste último, se preocupa por resguardar sus descripciones.

> El historiador no se contenta con decirnos meramente lo que ocurrió, quiere también hacernos ver por qué ocurrió. En otras palabras, aspira [...] a una reconstrucción del pasado que sea a la vez inteligente e inteligible (Walsh, 1980, p. 32).

Por todo esto anterior, se puede afirmar que los contenidos que pueden divulgarse en las crónicas no son del todo históricos, pero tampoco, significa que sean completamente novelescos, ya que el historiador puede remitirse a éstas para terminar de complementar sus evidencias o fuentes y así le permitan trabajar acerca de lo que ocurrió en algunos aspectos de cierta realidad. Las evidencias no exclusivamente se refugian dentro de los documentos o la narrativa. En el caso de las crónicas de Azcapotzalco, éstas principalmente

son narradas a cierto público, aunque de su contenido aún existen pocas evidencias o publicaciones que permitan remitirse al trabajo de los cronistas; es aquí cuando ha de resaltarse la importancia de las oralidades, puesto que en algunos casos, la reconstrucción histórica de algunas comunidades apenas y se está logrando principalmente a partir de lo narrado. En el caso específico de Azcapotzalco, la historia de la demarcación

> …ha sido narrada principalmente por gente externa a la vida y costumbres locales, lo anterior aunado a una falta de sistematización de la información […] encontrando en su contenido errores históricos, de ubicación, cronológicos y de análisis" (Urdapilleta, 2002, p. 4)

Es por esto anterior que conviene reconocer la labor del cronista de Azcapotzalco en recuperar y preservar los acontecimientos que ocurren dentro de su localidad.

> En definitiva, el ser humano y su necesidad de relatarse y de resguardar su paso del olvido "se enreda en historias", en la oralidad, pero también reclama narrar su propia existencia, la individual y la colectiva en la que e1 mismo se refleja como en un espejo múltiple que le devuelve el espacio que ocupa en este fragmentado y simultáneo mundo. El individuo inserto en la Era de la Informaci6n persigue, pues, el relato porque, entre otras cosas, necesita perdurar y que su vida, su Historia y sus historias no caigan en el olvido. (Rioseco, 2008, p. 46).

Puede decirse que uno de los vínculos que existe entre lo narrado y la historia de Azcapotzalco, es aquel en donde permanece latente una necesidad del responder las siguientes preguntas: ¿quiénes somos? ¿de dónde venimos?; mismas que están estrechamente ligadas a la historia como disciplina científica.

Las oralidades como argumento metodológico ante la recuperación histórica de Azcapotzalco.

Al hablar de oralidades, se está remitiendo a la metodología de la historia oral, que ha venido fungiendo como una herramienta técnica contemporánea

que retoman algunas otras disciplinas para resolver interrogantes que tienen que ver con los acontecimientos en cierto tiempo y espacio; a su vez, es asumida como una nueva manera de construir evidencias o fuentes vivas y así, conformar archivos orales (Aceves, 1993).

Esta misma metodología, puede fundamentarse teóricamente desde la historia social, misma que constituye el estudio de las masas (Arteaga, 1999). Este paradigma, se encarga de estudiar a los acontecimientos, coyunturas, imágenes o prácticas específicas de los actores sociales y según su contexto (Kocka, 2002). Para ello, es conveniente precisar que la demografía, el parentesco, las urbanidades, clases y grupos sociales, así como sus transformaciones y fenómenos de protesta social, además de las mentalidades o la conciencia colectiva, conforman sus objetos de estudio (Hobsbawm, 1998).

En dado caso de que llegase a ocurrir que un investigador se acerque a cierto contexto en donde la probabilidad de ejercer la historiografía es prácticamente nula, puede resultar vital tomar en cuenta las voces vivas como una oportunidad de construir fuentes (recuperación de experiencias de vida, testimonios, entrevistas, etc.) y así, pueda éste lograr indagar acerca de cierto objeto de estudio o contexto; aunque cabe resaltar que aún no se ha cerrado el debate que habla sobre la fidelidad de las oralidades ante una realidad. Para ello, señala Prins (2003) "Las fuentes orales ayudan a corregir otras perspectivas, de la misma forma que las otras perspectivas la corrigen a ella." (p. 147).

Desde luego, las narrativas pueden involucrarse con la historia oral, ya que la posibilidad que existe en recolectar datos e información que tiene que ver con un actor social o con varios sujetos que conforman una comunidad, tiene que ver con el interés del conocer y reconstruir acerca de la existencia de la misma. Ésta se encuentra comprometida con el documentar e interpretar el tiempo presente que más adelante, podrá ser historia. Desde luego, el historiador o el investigador puede estarse enfrentando al mismo tiempo a procesos cada vez más complejos, ya que en un espacio histórico se encuentran involucradas características culturales, económicas, políticas, etc., aunque:

> …la historia oral ha pluralizado y enriquecido las fuentes históricas que nutren sus acervos de información, la capacidad reflexiva en su quehacer, su

> contribución interpretativa y explicativa del mundo contemporáneo, así como la activación de procesos de acción social en diversos grados y alcances sociales. (Aceves, 2012, p. 10).

Durante el final del siglo pasado, se experimentó una reconstrucción de la historia oral como metodología auxiliar, no solo dentro de la disciplina de la historia, sino de las ciencias sociales, esto con la finalidad de seguir construyendo conocimiento. Es por esto que puede afirmarse, que esta herramienta puede ser útil para recuperar las crónicas como una evidencia oral en donde quienes estén interesados en rescatar, además del preservar la palabra y memoria de los chintololos[1], puedan hacerlo a través de esta. Al mismo tiempo, se estaría dejando testimonio de lo ocurrido la localidad en algunos aspectos, por lo que significa que en un futuro podrá estarse hablando al respecto de la huella de los hombres en el presente.

Contextualización y características del pasado de Azcapotzalco

Como ya se venía mencionando anteriormente, en la actualidad existe una gran gama de interrogantes respecto a la historia de la demarcación y de sus demás características acerca de su pasado. Aunque las dudas no son exclusivas de los historiadores, se ha tenido como supuesto que la comunidad que ahí subsiste como parte de un entorno urbano, que actualmente tiene una gran preocupación en resolver sus dudas acerca de su historia, recopilando de a poco las pocas evidencias[2] que le den respuesta a las preguntas ya señaladas con anterioridad (quiénes somos y de dónde venimos); aunque parte de los contenidos que a continuación se van a describir, son recuperados a

[1] Gentilicio de los nacidos en Azcapotzalco (Moctezuma, 2006).

[2] Una de las labores esenciales de la tarea del historiador, es el obtener posibles fuentes, ya sea primarias o secundarias para analizar su contenido en relación con la labor de los hombres en cierto tiempo y espacio determinados. Al mismo tiempo, éste se encargará de verificar si el material con el que cuenta para reconstruir un acontecimiento, es fidedigno y descartar si no se encuentra éste ante una evidencia apócrifa, mismo que le orille a ejercer una interpretación distinta o muy distante de lo que fue la realidad. En pocas palabras, esto tiene que ver con la labor de interpretación crítica, misma que ejerce un profesional al reconstruir su objeto de estudio.

partir de las crónicas divulgadas en los espacios que ya se han señalado y en las pocas publicaciones que se han trabajado al respecto.

El significado de Azcapotzalco, deriva del náhuatl *Azkatl*: hormiga; *potzalli*: hondada u hormiguero; y *ko*: lugar estrecho[3](Moctezuma retoma a Méndoza, 2013). Más allá de describirse como una Delegación Política o Alcaldía perteneciente a la Ciudad de México (una de las urbes más grandes del mundo) que colinda con las delegaciones políticas de Miguel Hidalgo, Gustavo A. Madero y los municipios de Naucalpan de Juárez y Tlalnepantla de Baz, pertenecientes al Estado de México; puede decirse que en sus años más remotos, fue la más importante ciudad de la cultura Tepaneca y de la cuenca de México, ubicada en las orillas del lado poniente norte del lago de Texcoco. Es aquí en donde se concentraban los poderes político, económico y cultural del sistema de alianzas con otros pueblos que consolidó el Tepanecateucli Tezozomoc durante sus años de gobierno. Los Tepanecas eran hombres altos, vestían túnicas de pieles curtidas, sus armas eran arcos, jaras y lanzas. Se cuenta que cuando se desintegró el señorío tolteca, varios grupos emigraron hacia Azcapotzalco, quien ya tenía desde hace mil años tradición teotihuacana (Urdapilleta retoma a Pérez.Rocha, 2002). Era un pueblo agrícola que sembraba y cosechaba maíz, chiles, calabazas, magueyes y huanzontles principalmente; en chinampas recolectaban el huevo de mosco y el tequesquite, además de que su actividad pesquera era activa. Es por ello que también tuvieron en la época prehispánica, una gran actividad comercial con los señoríos vecinos, que eran los Mexicas principalmente. A partir de aquí se pueden abordar algunos aspectos que se han llamado históricos, trabajados desde la narrativa, pero que son muy valiosos dentro de la demarcación y para quienes son originarios de dicha localidad.

[3] Ha de resaltarse las variaciones del significado *Azcapotzalco* en lengua náhuatl, puesto que hay varias referencias que muestran contenidos diferentes; incluso, el mismo autor citado en el primer párrafo (que retoma contenidos del Códice Mendoza), cuenta con dos versiones diferentes en dos de sus obras o en su trabajo elaborado. La primera de estas dos versiones se muestra en su más reciente publicación y que es ya señalada dentro de los contenidos del párrafo; la segunda de ellas, se muestra en otra de sus obras, publicada años atrás. Allí se hace uso del vocablo *Azcatl* en lugar de *Azkatl*, lo mismo sucede con el vocablo *co* y *ko*. Los significados son los mismos, pero puede observarse que varía el uso de las letras “c” y “k”. Véase a Moctezuma, P. (2006, p. 31).

Se ha hablado acerca del topónimo de Azcapotzalco, tiene que ver con la leyenda en donde supuestamente el dios Quetzalcoatl se convierte en hormiga para penetrar en la tierra fértil y renacer en el maíz para alimentar a los hombres (Moctezuma, 2006), es por esta razón que cuando se habla de este territorio, se simboliza a través de su topónimo o a través de una hormiga de color rojo carmín. Esta la podemos encontrar también pintada en el campanario de la parroquia donde antes se encontraba el Convento de Azcapotzalco y en algunos otros sitios alrededor del territorio.

También se ha rememorado en varias ocasiones a uno de los gobernantes más destacados hasta entonces de aquella época, se trata de Tezozomoc. Se dice que era una persona con formación militar y de carácter tirano, puesto que estaba dispuesto a mancharse las manos de sangre para obtener poder territorial, ya que llegó a someter a varios señoríos de la cuenca de México para extender su dominio, es el caso de Tlatelolco, Tlacopan (actualmente Tacuba), Coyoacán, Mixcoac, Huizilopochco (hoy llamado Churubusco), entre otros sitios dentro de la ciudad, además de algunos más que en la actualidad pertenecen al Estado de México y a Puebla.

Más tarde en la época de la conquista española y de la evangelización de los indígenas, los cronistas señalan la llegada de los Dominicos, mismos que se tomaron como uno de los propósitos principales el construir un Convento propio de Azcapotalco, mismo que actualmente se conoce como la Parroquia de los Santos Apóstoles Felipe y Santiago, en donde más tarde, se llevaría a cabo la última batalla de independencia, la cual motivó al Virrey Juan de O´-Donojú firmar el acta de independencia de México. Pero aún en la época novohispana, comenzaron la construcción de haciendas, que fungen en aquel entonces como una figura de dominio y administración sobre los recursos naturales de la zona. Hoy en día queda únicamente apenas la fachada de la ex hacienda del Rosario, ya que gran parte del terreno que pertenecía a ésta, ahora es un centro comercial; el espacio que le correspondía a la ex hacienda de Clavería, actualmente también es una zona de comercio y otra parte de su terreno, se fraccionó para construir viviendas que forman parte de la colonia Clavería y alrededores.

Posteriormente, se resalta que en el Porfiriato, Azcapotzalco recibió el nombre de “Azcapotzalco de Porfirio Díaz”, conocida ya como una prefectura política, mismo espacio en donde personas adineradas allegadas al régimen

de Díaz, comenzaron a construir sus viviendas, con diseños inspirados en la arquitectura francesa, inaugurando así la colonia "El imparcial", hoy Clavería (Urdapilleta retoma a Pérez, 2002). Gracias a esta causa, puede decirse que llegó a la demarcación el tranvía, al mismo tiempo que la luz eléctrica, además de que se inaugura el mercado principal (hoy el mercado del centro) y se abre el Palacio Municipal (actualmente la Casa de Cultura, en donde la crónica es divulgada). Estas viviendas aún se encuentran de pie, sobre la avenida Azcapotzalco, que atraviesa las colonias Ampliación Nextengo, San Álvaro y Clavería.

Se hace notar además que, a principios del siglo XX, comienza a industrializarse esta zona, ya que una de las fuentes económicas más importantes de esta región, es la nueva Refinería, construida por la "Mexican Eagle Petroleum Compañy", además de la Fundidora de Hierro y Acero para carros de ferrocarril en El Rosario y finalmente, con la inauguración de la zona industrial Vallejo en 1929 por Emilio Portes Gil.

También conviene rescatar que uno de los acontecimientos que marcaron la historia de la demarcación, tiene que ver con que Manuel Gamio, el llamado "padre de la antropología" en México, realizara excavaciones en uno de los pueblos originarios en 1911. Logró hallar lo siguiente:

> Los vestigios encontrados correspondían a tres culturas específicas: la mexica o azteca, hallada en las dos primeras capas; la teotihuacana, entre las capas 3 a 14, y, hasta el fondo, la correspondiente al llamado tipo De los Cerros, que hoy conocemos como Preclásico. En otras excavaciones sólo se encontraron las dos primeras, lo que llevó al geólogo George Engerrand, tercer director de la Escuela Internacional [de Antropología en México], a discutir acerca de la secuencia cultural. (Matos, E., 2015, p. 35).

Desde luego, suena ambicioso abordar en unos cuantos párrafos toda la historia de Azcapotzalco, ni siquiera los historiadores podrían lograr a realizar tal tarea; sin embargo, este espacio histórico tiene aún mucho que contar acerca de los hombres de su pasado. Cabe resaltar además que la transformación económica, política, social, cultural y educativa que se ha desarrollado a través de los años, aún se encuentra efectuándose a mayor o menor escala, ya que a pesar de encontrarse envuelta dicha demarcación por una gran

urbe que actualmente es conocida como la Ciudad de México, se cree que subsisten hoy en día sus tradiciones, costumbres, identidades y sobre todo, se piensa que permanece una comunidad que defiende su espacio histórico y sus raíces a través de diversas formas que más adelante podrán visualizarse con mayor facilidad.

En la actualidad, puede decirse que dentro de esta localidad se encuentran habitando 414 171 mil personas, de los cuales 328 593 mil, son oriundos de este lugar y 73 924 mil, provienen de otro lugar. De todos ellos, 352 172 mil, profesan la religión católica (INEGI, 2010); esto puede interpretarse como la prevalencia de aquella evangelización que ejercieron los dominicos en su época y que no únicamente se puede reflejar en esta localidad, sino en otras que se encuentran a lo largo del país; puede notarse también esta influencia a través de las festividades a los patronos de las comunidades, el arraigo por la fe católica y las prácticas que se derivan de ésta.

También hoy en día, la Delegación Azcapotzalco posee el mayor número de pueblos y barrios originarios (IEDF, 2017), entendiéndose así que dentro de dicha localidad se ejerce un arraigo hacia una memoria histórica y se ejercen aquellas prácticas que son simbólicas entre los miembros de una comunidad, como son la celebración de ciertas costumbres y tradiciones; por ejemplo, la celebración de las ferias en honor a un santo patrono, los desfiles tradicionales con las mojigangas, los festivales religiosos como en semana santa, se organizan los viacrucis y procesiones, y el día de muertos, en donde se colocan ofrendas prehispánicas y se realiza la procesión de los Animeros del Pueblo de San Juan Tlilhuaca, además del presenciar cada año el desfile del 15 de septiembre, donde asisten alumnos de escuelas de educación básica, miembros de las cofradías, mayordomías, comités vecinales, trabajadores de la Delegación, etc.; por mencionar estas actividades más destacadas.

A su vez, ha de destacarse como característica económica y de urbanidad marcada desde sus inicios: aún la demarcación conserva la zona industrial más grande de la ciudad. En ella, pueden encontrarse mayormente empresas o industrias relacionadas con el comercio y la manifactura (INEGI, 2010). Otra característica no menos importante, es aquella relacionada con la oferta educativa a través de sus instituciones: pueden encontrarse un considerable número de guarderías y escuelas de educación básica, así como de instituciones de educación media superior y superior, ya sea públicas y particulares.

Pueden encontrarse la Escuela Normal Superior de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional o la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), como aquellos sitios en donde pueden realizarse estudios de ingeniería o licenciatura en diversas áreas. El promedio de escolaridad de los habitantes de la localidad, es de 10.8 años de estudio (INEGI, 2010).

Todos los contenidos que en un momento se señalaron y que tienen relación con los acontecimientos pasados que se presentaron a lo largo del tiempo dentro de la demarcación, son en su mayoría rescatados por los cronistas y divulgados por ellos mismos entre los habitantes de la demarcación, sin embargo, su tarea se limita al ejercer únicamente esta labor, que puede representar para la comunidad, un motivo de orgullo por el cual se difunde de cierto modo el pasado de Azcapotzalco, al mismo tiempo en que los contenidos trabajados pueden significar la recuperación de una memoria histórica, necesaria para que quienes ejercen un sentimiento de pertenencia a tal espacio histórico.

Rescate de las crónicas en Casa de Cultura: las narrativas del pasado de los *Chintololos*

Durante los inicios del año 2016 en la Casa de la Cultura de la demarcación, ubicada a un costado de la Parroquia de los Santos Apóstoles Felipe y Santiago, y que en ella se realizan actividades en relación con la educación no formal, que tienen que ver con diversas actividades como pintura, música, danza, teatro e idiomas; se han celebrado todos los días miércoles y hasta el día de hoy, el evento conocido como “Crónicas de Azcapotzalco con chocolate”, en donde cronistas como María Elena Solórzano y José Antonio Urdapilleta† (quien falleció recientemente) y algunos otros más, se han reunido y sobre todo, han convocado a la población a escuchar, participar y discutir acerca de los contenidos que hasta el momento ellos han trabajado y que precisamente, tienen que ver con la historia de la demarcación.

Dentro de esta reunión y espacio educativo, se ha observado que quienes asisten en su mayoría, son personas nostálgicas, señores y señoras de mediana y tercera edad en donde señalan que Azcapotzalco era un pueblo,

una tranquila localidad todavía a mediados del siglo XX, en donde aún se criaban animales en corrales, había grandes ahuehuetes y era sencillo sacar agua de los pozos. No había tanta violencia ni robos, además de que todo era más limpio y se respiraba aire puro. Mencionan además el cómo ellos han sido testigos de la rápida urbanización que se ha reflejado desde finales del mismo siglo: la inauguración de plazas comerciales, la construcción de unidades habitacionales, la apertura de supermercados y la llegada de personas foráneas que provienen de otros estados. Es como si en la narrativa encontrasen a la localidad de aquellos años. Resáltese también que son pocos aquellos jóvenes que tienen el interés de acercarse a estos espacios de participación, ya que su asistencia es prácticamente nula. Conviene mencionar además que el número de asistentes a tal evento celebrado semanalmente, no rebasa las treinta personas, pero que, al mismo tiempo esto deja en evidencia cierta preocupación que tiene que ver con las características del pasado de Azcapotzalco.

Detrás de este evento que se organiza, se encuentra además un grupo de cronistas y colaboradores que han trabajado en conjunto para ir más allá de este evento y espacio, e ir de sitio en sitio, inmiscuyéndose entre los miembros de la comunidad para hablar de su presente y de su pasado. Constantemente buscan y gestionan oportunidades para acudir a diversos eventos y abarcar lo mayor posible en divulgación. Uno de los principales personajes que apoya y respalda las labores que se inmiscuyen en la crónica, se trata del actual delegado y representante político de Azcapotzalco, quien se ha ocupado además de generar apoyo a publicaciones.

Puede notarse además que el apoyo de diversos sectores hacia la labor de los cronistas acerca de la divulgación de los contenidos que trabaja, se hace presente, aunque aún falta mucho por hacer para que oriundos, habitantes, historiadores, educadores, autoridades y demás miembros de una comunidad, trabajen para preservar la memoria histórica que le pertenece.

Una de las publicaciones recientes, habla sobre la colonia Clavería y el libro es distribuido de manera gratuita. También existen sitios web en donde los cronistas publican las fechas de sus reuniones o presentaciones; además, en el año 2012, se inauguró la Escuela de Cronistas “Carlos Monsiváis”, en donde se resguarda el archivo histórico de la demarcación, mismo que está a cargo de la cronista María Elena Solórzano y otros. Hata este momento

puede uno percatarse acerca de todo el esfuerzo que se ha realizado para destacar la importancia de los cronistas, pero ¿en dónde se encuentran los historiadores?

Como ya se había mencionado anteriormente, una de las formas del rescatar los contenidos abordados en el momento que son divulgados en "Crónicas de Azcapotzalco con chocolate", puede comenzar a trabajarse a partir de la metodología de la historia oral. Mediante las grabaciones en audio o sonido grabadas en vivo, pueden crearse varias carpetas y así, archivos en donde puedan guardarse, describirse y registrarse, todo lo que ahí acontece. Un ejemplo de ello, es el Archivo de la Palabra del INAH; en su acervo pueden encontrarse materiales de diversas comunidades indígenas de varios estados de la república, así como de los pueblos y barrios originarios de la Ciudad de México. Ya con toda esta información reunida, pueden derivarse a partir de aquí varias preguntas o formas de trabajar con estos anteriores, que hagan posible la construcción de conocimientos nuevos, siendo la crónica en general, un nuevo objeto de estudio para investigadores.

Se resalta además según lo observado durante un mes, que los contenidos que mayormente se abordan en dicho evento, tienen que ver principalmente con aspectos del pasado, más que del presente; esto hace reiterar aquella necesidad del resolver inquietudes acerca de las herencias de los antepasados de los chintololos.

Conclusiones

González (2007), señala que el pasado ha sido idealizado a través de las crónicas que se divulgan por *ideólogos*, sin embargo, esta afirmación también deja en evidencia que existe una necesidad del recuperar de manera objetiva aspectos históricos de la demarcación desde la historia como disciplina científica. Aunque realmente se está realizando una gran labor por parte de los cronistas para que demás miembros de una comunidad, se interesen por las herencias de sus antepasados, más que de sus contenidos.

En la divulgación de la historia de Azcapotzalco a través de sus crónicas, se encuentra también implícita una labor educativa, en donde no únicamente se construye o se fortalece una memoria histórica, sino varios miembros de la

comunidad adquieren conocimientos que tienen que ver con los antecedentes o características históricas de su demarcación, al mismo tiempo en que la narrativa funge como una herramienta transmisora de dichos contenidos.

Respecto a las oralidades, su uso privilegia a los investigadores de evidencias sociohistóricas, profundizando más acerca de algún objeto de estudio. Cabe resaltar la importancia de la historiografía, la etnografía y demás metodologías que puede también desarrollar un investigador, sin embargo, no está de más tomar en cuenta nuevas contribuciones que pueden realizarse desde esta nueva perspectiva.

La comunidad que puede hallarse dentro de la demarcación, puede estar ejerciendo no únicamente a través de la crónica, sino a través de otros muchos elementos simbólicos, una memoria histórica, en donde al mismo tiempo trate de encontrar las respuestas acerca del quiénes son y de dónde vienen. Desde luego, las respuestas a éstas interrogantes no pueden exclusivamente resolverse en el entorno de las crónicas; se estaría así cayendo en el error de circunvalar las posibilidades del sujeto de desenvolverse en otros espacios, además de que se estaría dando por hecho que los hombres únicamente dirigen su registro hacia las narrativas.

Referencias

Aceves, J. (1993). *Historia oral*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Aceves, J. (coord.). (2012). *Historia oral: ensayos y aportes de investigación. Seminario de historia oral y enfoque biográgfico*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS): El Colegio de la Frontera Norte.

Arreola, A. (2001). *La crónica*. México: Edere S. A. de C. V.

Arteaga, B. (1999). Los caminos de Clío. En M. Aguirre & V. Cantón (Eds.), *Inventio Varia* (pp. 47–80). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Domínguez, L. (1975). *El diálogo y la crónica*. México: EDICOL S. A.

González, J. (2007). *Haciendas y comunidades en Azcapotzalco: estudio sociopolítico y económico de una población del noroeste de la Cuenca*

de México (siglos XVIII y XIX). Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

Kocka, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: MARCIAL PONS, EDICIONES DE HISTORIA.

Moctezuma, P. (2005). *Construcción de identidades y globalización en Azcapotzalco*. Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.

Moctezuma, P. (2006). *Azcapotzalco: globalización e identidad*. México: Noriega Editores.

Prins, G. (2003). Historia oral. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp. 145–187). Madrid: Alianza Ensayo.

Rioseco, V. (2008). *La crónica: la narración del espacio y el tiempo*. Andamios, 5 (9), 25–46.

Urdapilleta, J. (coord). (2002). Voces Tepanecas: Tepanecahtlahtolli. *Cápsulas históricas de Azcapotzalco*. México: Consejo de Cronistas de Atzcapotzalco.

Walsh, W. H. (1980). *Historia y ciencias. En Introducción a la filosofía de la historia* (pp. 29–51). México: Siglo XXI Editores.

Sitios web

Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), en: http://www.iedf.org.mx/index.php/boletines-y-comunicados/4156-cuenta-la-ciudad-de-mexico-con-190-pueblos-y-barrios-originarios

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en: http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=00

El Patrimonio, la memoria histórica y el tejido social

La reconstrucción del tejido social, eliminación de la violencia: antecedentes

Alberto Isaac RINCÓN RUEDA
//Fundación Observatorio Multidisciplinar para la construcción del conocimiento.

I.E.D Fernado MAZUERA VILLEGAS, Bogotá D.C
// Red de especialistas en Docencia, difusión, investigación en enseñanza de la historia.

Alberto Isaac Rincón Rueda. Estudios de Filosofía e Historia, Teólogo Magister en FILOSOFÍA, Magister en HISTORIA. Profesor Universitario y Secundaria Investigador. En problemas de desplazamiento violencia. Publicaciones en revistas indexadas, temas de filosofía, educación e historia. aisaac_rincon@yahoo.es

Resumen // Colombia es de las naciones que más ha vivido la violencia de un conflicto armado que ha causado la muerte de miles de personas víctimas inocentes de la guerra, y que ha originado la destrucción del tejido social.
Esta destrucción afecta comunidades de amplias regiones del país que sufren el rigor de la crueldad por causas relacionadas casi todas con la pobreza, la concentración en la tenencia de la tierra, la exclusión de los campesinos de la propiedad de la misma, el desempleo causado por el sistema económico y las desigualdades sociales.
El surgimiento de grupos guerrilleros que luchan contra el sistema político y las autodefensas campesinas creadas para poner fin a la guerrilla y mantener ese sistema, sembraron el terror con sus acciones, provocando la destrucción del tejido social. A esta realidad, la historia, como disciplina del conocimiento no puede ser ajena, en el deseo que dicha situación no se repita. Menos cuando la nación está en un proceso de negociaciones con los grupos insurgentes para poner fin al conflicto. Por eso es pertinente la pregunta ¿cómo el estudio, conocimiento y enseñanza de la historia apoyan la reconstrucción del tejido social desde el aula?
Palabras clave // Historia, tejido social, violencia, desplazamiento, la reconstrucción del tejido social, eliminación de la violencia.

Objetivo General

Determinar el papel que tiene la historia en la reconstrucción del tejido social en una sociedad violenta.

Objetivos Específicos

Indagar por los elementos que brinda la historia para la reconstrucción del tejido social.

Identificar los factores que han propiciado violencia y destrucción del tejido social en Colombia.

Propiciar el espacio académico con el fin de debatir desde la historia las consecuencias de la destrucción del tejido social y la necesidad de no repetición de los hechos.

Introducción

La reconstrucción del tejido social en una sociedad marcada por la violencia es un espacio adecuado en el que la historia, como disciplina del conocimiento, debe ser protagonista fundamental para comprender los fenómenos y aportar para que dicha situación no sea repetitiva y cause nuevos y mayores estragos a la sociedad. Debe la historia analizar, sugerir y apoyar políticas que propendan por la no repetición de los hechos que causaron las circunstancias en las que las personas son víctimas y que ha tocado a todos los grupos sociales. Quienes han sido desplazados por el conflicto de su hábitat tradicional, buscan sobrevivir y reconstruir el tejido social que se sustenta en la familia y las personas que la conforman y que ha sido destruido por los distintos grupos violentos. A estas razones de la destrucción del tejido social hay que agregarle los ingredientes que trajo el narcotráfico y los grandes cárteles de la droga, que con su actividad criminal han destruido la persona y la familia afectando la sociedad; apoyando grupos violentos que llevaron desplazamiento, sufrimiento y muerte. La sociedad y la historia no pueden olvidar, deben reconocer de los hechos que en ciertos momentos

han desestabilizado al Estado y la sociedad, por eso la historia debe buscar la verdad de los episodios que han ocasionado la destrucción del tejido social y que deben ser tenidos presente en un proceso de formación para la paz entendiendo que

> …el tejido social es el resultado de las relaciones humanas dentro del reconocimiento y el ejercicio de los derechos, lo que permite crear vínculos fuertes entre los seres humanos al interior de las familias y la formación e interacción de asociaciones laborales, juveniles, religiosas y otras muchas para el mejor desarrollo de las personas y el crecimiento orgánico y sostenible de la sociedad. (numeralsiete.com/web2/index.php/articulos/tejido-social).

De esa forma se puede inferir que el tejido social se constituye para encontrar bienestar, alcanzar respeto, seguridad y solidaridad entre sus integrantes, establecer relaciones y satisfacer necesidades para vivir mejor. Entre ellas se encuentran la educación, el trabajo y la salud que si no son satisfechas las personas no pueden ser felices. Esto nos plantea un interrogante:

¿Cómo la violencia política, económica y social destruye el tejido social y cómo puede la ciencia de la historia ser protagonista en la reconstrucción del mismo?

Con la llegada de los españoles el tejido social de los nativos fue destruido por las políticas de los nuevos gobernantes. La traída de los esclavos de África acentúa la desintegración del tejido social. Esa situación se mantendrá en la época colonial cuando se mantiene una nueva clase social aristócrata criolla como la única que disfruta del tejido social, sin contar con las clases emergentes que serían vistos como personas carentes de una condición de vida digna y que sufrían los rigores de los nuevos dirigentes.

Con la independencia de España y el gobierno de los criollos, esta situación se mantendrá aunque los dirigentes criollos se planteen, para la nueva república, "las necesidades que impelieron a los individuos a buscar su propia seguridad y la defensa de su libertad en los pactos y convenciones sociales" (De Pombo, 1983, p.149) La diferencia de clases y la descomposición

del tejido social continúa, aunque surge una nueva clase social descendiente de los antiguos gobernantes peninsulares, quienes dirigían la nación manteniendo el poder político, la riqueza y las tierras.

La destrucción del tejido social en las clases sociales menos favorecidas ha sido dramática como aconteció con la población negra.

> Desde 1819, los gobiernos españoles se olvidaron de las personas africanas que esclavizaron en el virreinato de la Nueva Granada. Con la derrota de los ejércitos del Imperio español, la independencia política y la creación de la República de Colombia, el Estado español dejó abandonados a su suerte a los millares de personas que mantenía esclavizadas. Cuando el Estado español normalizó sus relaciones con el colombiano, no demostró preocupación ni asumió ningún tipo de responsabilidad al respecto. (Mosquera, 2003, p.689)

Los gobiernos republicanos han intentado que sus conciudadanos tengan una buena calidad de vida, pero las desigualdades se mantienen así existan leyes y buenas intenciones en una nación que para lograr su independencia tuvo un proceso revolucionario violento; guerras para consolidar la nación que causaron la muerte y pobreza en la población y la destrucción del tejido social. En el siglo XX se acentúa esa destrucción, la violencia es permanente así los conflictos obreros y estudiantiles y la lucha de los nativos y campesinos por la tierra, todo llevó a

> …una generalización de la protesta social tanto en los campos como en las ciudades, si bien los conflictos sociales no eran desconocidos en las historia del país, fue en los años 20 cuando su proliferación causo verdadera confusión en los círculos dirigentes de los partidos tradicionales. A la movilización de los indígenas capitaneados por Manuel Quintín Lame y de los trabajadores rurales especialmente cafeteros, se le sumó en este decenio la agitación en las ciudades por parte de los estudiantes, de trabajadores al servicio del Estado y especialmente de la naciente clase obrera. (Archila, 1990, p.1595)

La situación de la nación era difícil, la crisis social, el enfrentamiento entre la población y la clase dirigente eran frecuentes. Las mayorías no se sentían representadas; predominaba la pobreza, la falta de adecuadas y dignas

condiciones de vida para los campesinos, obreros y empleados, todo contribuyó a la destrucción del tejido social. En 1928 fue asesinado un gran número de trabajadores de la United Fruit Company, que estaban en huelga, a manos del ejército. “la tradición oral habla de miles de muertos que fueron transportados en trenes para ser arrojados al mar” (Archila, 1990, p.1595). Esta situación de violencia llevó al menoscabo del tejido social en la zona de los hechos: Ciénaga (Magdalena), obligando a los sobrevivientes a huir con sus familias.

La lucha por el poder político entre liberales y conservadores continúa, con tímidas reformas a la tenencia de la tierra que no satisfacen a los campesinos y sí mantenía el poder de los terratenientes. El tejido social se sigue deteriorando; con el surgimiento del movimiento obrero que abraza los ideales socialistas y comunistas se instaura una lucha por los desposeídos, campesinos, nativos, obreros, estudiantes y los que no tenían nada.

Esta lucha es un ingrediente más en la violencia y destrucción de las relaciones humanas, de ella van a surgir las guerrillas campesinas, alimentadas con los ideales marxistas y los de revolución rusa luego la china y la cubana. La situación violenta de mitad del siglo XX entre los partidos tradicionales se agudiza y cobra la vida de muchas personas por confesarse liberales o conservadores, el terror se recrudece cuando el 9 de abril de 1948 el líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, cae asesinado en las calles de Bogotá.

Ese día se llamó a la insurrección popular según Arturo Alape se escuchaban por la radio arengas “últimas noticias con ustedes: los conservadores y el gobierno de Ospina Pérez acaban de asesinar a Gaitán, quien cayó frente a la puerta de su oficina abaleado por un policía. ¡Pueblo, a las armas! ¡a la carga!, a la calle, con palos, piedras, escopetas cuanto haya a la mano” (Alape, 1985, p.254) el crimen desata la furia de las masas con acciones atroces, lo que llevó al deterioro de las condiciones de vida de las personas que temían por su seguridad y decidieron desplazarse a lugares más seguros y motivó el apoyo de algunos pobladores a la guerrilla para proteger la vida de la gente que el Estado no protegía.

La calidad de vida se degrada junto con el tejido social cuando las personas son vistas como ciudadanos de segunda. Estos hechos la historia no puede olvidarlos ni soslayarlos ya que ella es integral “es decir la historia, como un flujo único y singular de acontecimientos, que no retornan jamás,

que pasase a través y más allá de los pueblos individuales, la historia como carrera de la humanidad propiamente dicha" (Kahler, 1985, p.41) se tiene que tener presente las situaciones que el hombre y los pueblos han vivido, la dimensión de ellos y cómo afectan a las comunidades, la sociedad y al tejido social que tiene que ser recuperado para lograr un equilibrio social y la paz.

La violencia como respuesta a un sistema político excluyente que no responde ante la destrucción del tejido social

La historia, en el proceso de la reconstrucción de los eventos que afectaron la convivencia, permite la búsqueda y posible encuentro de la verdad y la causa de aquellos para que no se repitan, busca aportar a la reconstrucción del tejido social en una sociedad donde la violencia ha sido parte de la cotidianidad. Para ello es necesario que se usen todos los elementos que brinda la historia dado que "no es posible una historia nueva sin la enorme puesta al día de una documentación que responda a estos problemas" (Braundel, 1986, p.31) esa puesta al día permite replantear las circunstancias de los hechos en las que está en juego la persona. Por ello hay que tener en cuenta la difícil situación del país, dado que los gobiernos de la época sólo consideraban solucionar los problemas usando la fuerza del ejército y la policía para someter a aquellos que no estaban con sus políticas, este accionar, como afirma Sánchez hizo que

> El primero y más visible proceso, el que mayor impacto dejó en la memoria colectiva fue el de la combinada mezcla de terror oficial, sectarismo partidista y política de tierra arrasada, las imágenes que han quedado de este proceso son imborrables y en buena medida son las que le han dado su sello distintivo a la violencia, sus manifestaciones afectaron irreversiblemente la vida, la integridad física, la sicología y los bienes de centenares de miles de colombianos (Sánchez, 1989, p.140)

Tal situación se mantuvo durante el largo periodo de violencia que ha tenido la nación donde el asesinato, el número de víctimas, las acciones de tortura, la desaparición forzada, las ejecuciones extrajudiciales en las que las víctimas

eran mutiladas y agredidas sexualmente, la sevicia con la que se cometían tales actos, eran las noticias cotidianas. Las acciones de desplazamiento de la población en las que se destruían las viviendas incendiándolas eran situaciones diarias. Todo ello afectando las relaciones sociales, se daba el caso en la cotidianidad de la violencia en que se desarrollaban "operaciones menores, selectivas y continuas, contaban con una extensa red de protectores, complicidad de las autoridades (…) el caso de << el cóndor >> en el Valle es bien conocido, es el prototipo" (Sánchez, 1989) tal situación se reiteraba en diferentes lugares del país.

Estas acciones se repiten en la historia de las regiones y la nación como si se hubiera perdido la memoria de ellas, de las víctimas y victimarios. Siguen ocurriendo de múltiples y renovadas maneras por parte de quienes en su mentalidad criminal planean el destino de los demás de acuerdo con sus intereses políticos y económicos generando violencia, muerte, desolación y humillación de las víctimas. Es lo que la historia no puede olvidar y es en lo que tiene que trabajar. Porque

> Es el historiador quien da a luz los hechos históricos, incluso los más humildes. Sabemos que los hechos, esos hechos ante los cuales se nos exige con tanta frecuencia que nos inclinemos devotamente, son abstracciones entre las que tenemos que elegir necesariamente y abstracciones cuya determinación obliga a recurrir a los más diversos e incluso contradictorios testimonios (Febure, 1975, p.45)

Todo ello permitirá el desarrollo del estudio de la historia y la recuperación de los hechos acaecidos formulando interrogantes sobre acontecimientos que ha sufrido la nación y ha marcado la vida de los ciudadanos y ¿cómo la historia facilita la reconstrucción del tejido social?

Muchos hechos fueron contados en narraciones y novelas, en canciones y relatos de ellos en un intento por guardar la memoria sobre el drama que deja la barbarie, el desplazamiento y las consecuencias para el tejido social. La violencia y sus actores plantean una cultura de vivencias en la que se maneja un lenguaje, una forma de existir que gira en torno a la muerte, la venganza y la fatalidad. Es labor de la historia el encontrar y rescatar todas esas manifestaciones culturales impidiendo que caigan en el olvido y la negación

ya que pese a tener un origen fatal se convierten en un elemento de catarsis para buscar la no repetición de ellos. Los dirigentes y personajes de las luchas son cantados y retratados en escritos crudos y dolorosos. Relatos como Sin tierra para morir de Eduardo Santa; Los días del terror de Ramón Manrique; Viento coco de Daniel Caicedo; Lo que el cielo no perdona de Fidel Blandón; Las balas de la ley de Alfonso Hilario son testimonio de ello.

Uno de los casos más sonados en la historia de la violencia fue el de Efraín González quien llevó una vida dramática de asesinatos y asaltos y que es muerto en Bogotá por las fuerzas del orden. Pedro Claver Téllez describe los últimos momentos de este personaje:

> El disparo de Efraín le voló la culata del fúsil, pero el agente tuvo el tiempo de dispararle, la bala se incrustó en la frente del bandolero, tras dar una voltereta envuelto en el canto de su ruana, se desplomó definitivamente. Cesó el fuego, todo el mundo corrió hacia allí, no sólo los militares que celebraban con vivas y gritos de júbilo la muerte del bandido, sino los civiles y curiosos que habían presenciado el combate de cuatro horas, los civiles gritaban abajos y mueran, a las tropas militares y elogiaban el valor y el coraje del bandido. ¡Cobardes! Gritaban en coro los civiles – Han matado a un hombre de verdad ¡asesinos!" (Téllez, 1993, p.610)

Estos hechos violentos eran el producto de una sociedad descuadernada donde el Estado no podía darle orden a su sistema democrático donde sólo partidos tradicionales eran reconocidos y aquellos que piensan diferentes no eran tenidos en cuenta por un régimen incapaz de solucionar los problemas sociales.

La violencia guerrillera y paramilitar: destrucción del tejido social

Hacia los años 50 y 60, la violencia en el país llevó a que las guerrillas campesinas se organizaran en lo que hoy son las Farc-ep, en defensa, afirmaban en su discurso, de los campesinos y todos los excluidos del sistema político.

Las guerrillas liberales, iniciaron un proceso de paz durante la dictadura del general Gustavo Rojas Pinilla que era apoyado por los partidos

tradicionales, la clase económica y los grandes terratenientes. En su momento las guerrillas liberales y luego las Farc-ep apoyaron durante el desplazamiento a muchas personas que estaban sufriendo la destrucción del tejido social. “De Cabrera salimos cuarenta familias y en Pasquilla ya éramos cuatrocientos que hacíamos tres golpes diarios, era mucha comida la que se molía a diario” (Molano, 1989, p.146)

Con la guerrilla de las Farc-ep en acción la violencia tomó otro aire ya que ellos en defensa de los campesinos y en lucha contra el Estado democrático buscaban la toma del poder. El gobierno de Guillermo León Valencia con el apoyo de los Estados Unidos decide luchar contra esta guerrilla que tenía sitios a los que no podían ingresar las autoridades, el gobierno tomó a sangre y fuego la llamada República de Marquetalia dejando muchos muertos de ambos bandos y una gran crisis social en estos lugares. Con esta acción el gobierno creyó someter a las Farc-ep.

> Sobre esa Supuesta ineptitud nuestra para dirigir la lucha guerrillera, también hizo cálculos apresurados la oligarquía colombiana y los mandos militares, a su servicio. Medio cuarto de siglo después de iniciada la guerrilla campesina en nuestro país ésta no ha sido exterminada. Tratando de hacerlo, han asesinado a muchos hombres y mujeres que se han llevado a sus tumbas el calumnioso epitafio: “fue un bandolero”. (Ciro, 1974, p.14)

En estas acciones del gobierno contra la guerrilla no existía ninguna consideración, se aplicaba la política de tierra arrasada en la que no podía quedar nadie vivo. Porque no hacerlo arriesgaba continuar con las ideas que se podían multiplicar y atentar contra el sistema político establecido, esto sin importar el deterioro del tejido social afectado con las acciones de guerra de los gobernantes

> … era que a los niños les tocaba lo peor de la guerra, cuenta mi mamá que después del bombardeo a Villarrica vio con sus propios ojos a un niño prendido del seno de la mamá ya muerta, chupando, agarrado de la vida por el hilito que salía y los chulos, los de plumas, dando vuelta encima del cadáver. (Molano, 1989)

Cuando la población salía huyendo de los ataques aéreos del ejército o de los llamados “chulavitas” luego “paramilitares” se escondía en el monte, en las cuevas o debajo de los árboles, las mujeres cargaban niños cuando se agotaban los abandonaban; en la huida los viejos morían o eran muertos para que el enemigo no los cogiera vivos, situación que se ha repetido en muchas ocasiones en la historia de la violencia del país en la que vencedores y vencidos se atribuyen el triunfo constituyendo “una cultura de los procedimientos violentos como procedimientos triunfantes” (Cruz, 1991, p.388) en la que la muerte es la protagonista venga de donde venga: Estado, guerrilla o paramilitares y es lo que la historia no puede olvidar y debe tener en cuenta en los escenarios académicos para asegurar la no repetición.

Estas situaciones continuaron deteriorando el tejido social y su recomposición es complicada. La historia colombiana nos muestra cómo después de la dictadura del general Rojas Pinilla los partidos tradicionales llegan a un acuerdo político y constituyen el llamado Frente Nacional para turnarse el poder cada cuatro años durante 16 años, sin embargo durante este periodo la violencia continúa y el crecimiento de la guerrilla es progresivo con el surgimiento de nuevos grupos como el Ejército de Liberación Nacional –ELN- conformado por intelectuales, estudiantes y trabajadores o el M19, todos impulsados a la lucha por el poder político y el cambio hacia un nuevo orden social y económico. Esto llevó a años de guerra en lo que todo se acepta como válido: guerra sucia, desapariciones forzadas, desplazamientos y un alto número de personas convertidas en refugiados políticos. El gobierno para mantener el orden público y condenar a las personas que no estaban de acuerdo con sus acciones, creó el Estado de Sitio, figura política de excepción y suspensión de garantías con la cual cometieron cantidad de arbitrariedades, muertes de los opositores como se evidencia en las denuncias que hacen algunas voces:

> …oficiales del ejército reprimen a campesinos en Cimitarra: cuando bajan al mercado son señalados por “sapos” (informantes) encarcelados y torturados, acusados de auxiliares de la guerrilla. “El latifundista del Sumapaz, Antonio Vargas acusado de asesinatos y dueño de una cuadrilla privada de bandoleros, es condenado a 20 años de prisión (Villegas, 1974. p.87)

Los gobiernos han intentado alcanzar acuerdos de paz para terminar con la violencia y el desplazamiento y poner fin a la destrucción del tejido social, acuerdos que no se han cristalizados por diferencias inzanjables en el modelo social y político. A la violencia guerrillera que ha vivido la nación hay que agregarle la generada por la actividad del narcotráfico. Los cultivos ilícitos y la producción de narcóticos son manejados por el crimen organizado actividad que permea todos los estratos de la sociedad, corrompiendo políticos, gobernantes, militares y gente del común, que vieron en esta actividad la posibilidad de lucrarse para salir de la pobreza, sin importar las consecuencias jurídicas y el mal que causan con sus negocios criminales. La persecución a la que se ven sometidos incuba una época de terror que lastimó amplios sectores de la población. Esta situación no puede ser ignorada u olvidada por la historia ya que permite explicar muchos escenarios del devenir del país.

Un sinnúmero de grupos ilegales: paramilitares, guerrilla o bandas criminales, se lucran con la actividad del narcotráfico, apoyando a los carteles y a los grupos dedicados a dichas acciones. También algunos representantes del Estado: autoridades locales, gobernantes, políticos, miembros de la policía y el ejército, toleran, y hasta protegen, esos actos criminales para obtener un beneficio económico. Paralelamente se crean grupos de limpieza social y autodefensa patrocinados por terratenientes, algunos sectores dirigentes y no pocos miembros de las fuerzas militares y de policía, que permitieron el accionar de estos grupos ilegales que decían combatir la guerrilla, pero que sirvieron también para proteger y realizar otras acciones no menos criminales como el terrorismo y el desplazamiento para apropiarse de grandes extensiones de tierra. No hubo denuncia ni persecución más bien tolerancia, apoyo y silencio.

> ...los triunfos militares, si es que se le puede llamar así a las 29 masacres grandes que habían realizado a las AUC en su primer año de existencia y la creciente audiencia dispuesta a escuchar las veleidades salvadoras de los hermanos Castaño, como reacción de la población a los golpes de las Farc y sus prácticas crecientemente criminales (Ronderos, 2014, p.236).

Estas realidades la historia no puede olvidar porque han sido parte de ella, de una noche larga y oscura que los investigadores deben aclarar. Hechos

que deben ser tenidos presente en la enseñanza de la historia en las escuelas. Debe señalar a los violentos que han propiciado el resquebrajamiento del tejido social al expulsar a grupos de población de su lugar de habitación, que huyen para protegerse y salvar la vida. Las personas llegan a las grandes ciudades con la finalidad de reintegrarse a la sociedad y reconstruir el tejido social que la violencia resquebrajó. Nunca ha sido tarea fácil y el Estado no facilita su inserción

> … por su parte, la población en situación de desplazamiento se ve enfrentada con frecuencia a recurrir a mecanismos de protesta para acceder a la atención de sus derechos básicos de atención humanitaria, apoyo para la generación de ingresos y vivienda entre otras, pero también con frecuencia son objeto de manipulación por líderes inescrupulosos que promueven movilizaciones masivas con el fin de presionar a las autoridades para obtener dadivas que luego distribuyen entre sus bases a cambio de <una participación> en las mismas, tal como ha sucedido en Bogotá con las sucesivas tomas de escenarios de espacio público. (Ávila, y Pérez. 2011, p.86)

La historia de las poblaciones y personas desplazadas, es la historia del tejido social descompuesto por la violencia, y que el estado ha intentado restablecer sin lograrlo, pues las leyes que reconocen y defienden los derechos de estas personas no se cumplen a plenitud. Ellos han intentado rehacer su existencia ocupando por la fuerza tierras poco generosas, para intentar vivir bien, esto representa una nueva realidad, un renacer. Hay que tener en cuenta que la reconstrucción del tejido social significa encontrar la historia de lo sucedido en diferentes lugares de Colombia; es permitir que la sociedad pueda hallar los mecanismos para no olvidar el pasado e imaginar los medios para la reparación de las víctimas y su participación en la sociedad.

La construcción del tejido social desde la historia

La historia, como ciencia, debe ser parte de la formación de los estudiantes, es una propuesta educativa para se conozcan los acontecimientos que han marcado el devenir de la nación y que les invita a participar dado que: “la

historia muéstrase así como el modo de obrar específicamente humano (historia como espacio y orden vitales del hombre) Es esencial a éste estar en la historia y hacerla; todo cuanto hace, lo hace como ente histórico" (Brugger, 1978, p.240) por lo tanto toda persona es un ser histórico.

Frente a acontecimientos que marcan al hombre y la sociedad como han sido la violencia y la destrucción del tejido social, la historia juega un papel básico en la reconstrucción de las relaciones sociales de muchas personas que fueron sometidas al despojo y tuvieron que salir de su lugar de origen hacia las grandes ciudades para reiniciar su existencia.

En la comprensión del fenómeno "la historia aparece como una ciencia en plena evolución, (alejada de) las certidumbres o verdades <definitivas>" (Cardoso. y Pérez. 1981, p. 34) y se intenta encontrar acciones para que el tejido social sea una realidad para los que han sido malogrados por la violencia y para quienes inician la labor de reconstrucción de las relaciones buscando ser incluidos en la sociedad; trabajo que empieza en los lugares en los que la sociedad fue excluida y violentada buscando superar lo acontecido.

> … los factores han llevado al surgimiento de la guerrilla, así in genere, son bien distintos ¿cómo comparar por ejemplo, las guerrillas de Mariachi o de Aljure, netamente liberales con algunos de los actuales grupos guerrilleros identificados en su lucha con el conflicto este – oeste – o norte – sur? O ¿grupos guerrilleros como las Farc de origen fundamentalmente rural con movimientos insurgentes del estilo del M-19, producto de problemas y realidades definitivamente urbanas? (Samper, 1985, p. 450)

Esto es lo que deben aprender en historia los escolares, ya que estos hechos fueron la causa de la destrucción del tejido social y deben ser tenidas en cuenta en el proceso de reconstrucción así como en las cátedras académicas de historia de Colombia. El desarrollo de la temática tiene que apoyarse en un proceso didáctico en el que las víctimas de violencia, y aquellos que habitan zonas marginales que ocuparon para intentar recuperar el tejido social, tienen que estar involucrados. La enseñanza de la historia no puede olvidar esa época negra que tuvo muchas causas que generaron dolor y muerte en muchas personas, esto impone que

> El desarrollo del modo de razonar histórico, no puede perder de vista que los escolares deben asimilar conocimientos fácticos y de esencia que implica el análisis del hecho histórico desde sus raíces y durante el devenir histórico; el establecimiento de relaciones causales, espaciales y tiempos reales, así como de los nexos y contradicciones que se dan entre los acontecimientos, fenómenos y procesos; el análisis y comparación de los ideales y la actuación de las personalidades y de las masas en el contexto histórico concreto en el que vivieron, para de esta manera entender los esfuerzos, sacrificios, reveses, triunfos, hazañas realizadas y los valores que se manifiestan en sus actuaciones, pues se convierten en paradigma de las nuevas generaciones, (…). (Quintana; Salles; Lara; Bonilla y Vicho. 2013. p. 21).

Es importante que los escolares y las personas que reconstruyen el tejido social reflexionen sobre los hechos que la violencia generó, desplazamiento, muerte y destrucción; las políticas de los gobernantes para acabar con la violencia y los fallidos procesos de paz con grupos ilegales.

La idea es que las personas involucradas y los escolares, razonen sobre los acontecimientos y escriban sus reflexiones y propuestas para que la violencia no se repita y se den los pasos necesarios para la reconstrucción del tejido. En este proceso es importante tener en cuenta las historias de vida de aquellas personas que perdieron todo, y que encontraron posibilidad de ser parte de la reconstrucción en los nuevos lugares de habitación. Escuchar y transcribir estas historias de vida, incluyendo las canciones y relatos de los que vivieron estos hechos es fundamental entendiendo que

> … la historia tiene que ver también con la idea de que el pensamiento histórico no solo se genera en los círculos académicos de especialistas en la materia, incluso podríamos decir que ni siquiera de manera exclusiva en la escuela, sino en los muy diversos ámbitos en los que nos movemos los seres humanos día a día. (Trejo, 2013, p. 286)

Por eso las historias personales son parte de la reconstrucción del tejido social, que se unen para darle vida, pero

> … no siendo parte de la historia oficial ya que es una historia parcializada que no demuestra con hechos reales el apoyo concreto para la reconstrucción del tejido social ya que los políticos, los gobiernos, siempre le han dado un uso político a la historia y ese uso implica necesariamente la mentira. (Salmerón, 2014, p. 85)

Lo que es usual en los gobiernos, mentira sustentada en la democracia que los gobernantes han usado para favorecer intereses particulares olvidando la finalidad de gobernar. Por eso la historia se constituye, a veces, en falsedades que no permiten detener la violencia ni ofrecer los mecanismos necesarios para ponerle fin.

Para que la historia no se repita es necesario que los escolares y los programas de historia entiendan que "el fin esencial de la historia es comprobar los hechos y construirlos individualmente; pero sobre todo explicarlos". (Saitta, 1998, p. 21). Por eso la reconstrucción del tejido social debe consolidarse con los aportes que brinda la historia recuperando el paso de los hechos ocurridos así hayan sido de muerte, dolor y destrucción, porque la memoria es fundamental en dicho proceso.

Conclusión

La reconstrucción del tejido social surge de la necesidad que tiene la nación de concientizarse de la problemática que ha dejado la violencia, el desplazamiento y la guerra no declarada que ha tenido Colombia. Es necesario que la historia trabaje junto con las demás áreas del conocimiento. Esto significa que los historiadores y los maestros que están dedicados a la enseñanza de esta disciplina, tienen que desarrollar una didáctica apropiada para trabajar y contribuir con esa reconstrucción a partir del reconocimiento de los hechos que, para las personas que han sufrido la pérdida de las relaciones, son fundamentales. Es la recuperación del pasado, de los hechos que no se pueden repetir, es incluir la memoria de las víctimas y victimarios, que son los que deben reconstruir ese tejido social.

Esta verdad se debe trabajar desde la escuela en las clases de historia, para que los niños aprendan de los hechos y se evite su repetición y se avance

hacia una paz duradera, se desarrollen investigaciones para ampliar el contexto histórico de esta realidad y se logre de una vez por todas la reconstrucción las relaciones sociales en las zonas ocupadas en las grandes ciudades por las víctimas de la violencia, en los barrios y poblaciones marginados.

Referencias

Alape, A. (1985) *El Bogotazo, memorias del olvido*. Bogotá: Círculo de Lectores

Archila, M. (1990) *Conflictos sociales en los años veinte, La masacre de las bananeras*. En: Historia de Colombia (T.7), Bogotá: Salvat Editores.

Ávila, A. y Pérez, B. (2011) *Mercados de criminalidades en Bogotá*. Bogotá: Ediciones Nuevo Arco Iris.

Braudel, F. (1986) *La historia y las ciencias sociales*, Madrid: Alianza Editorial.

Brugger, W. (1978) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.

Cardoso C.; Pérez, H. (1978) *Los métodos de la historia*. Barcelona: Ediciones Crítica.

Cruz, F. (2002). *El intelectual en la Nueva Babel Colombiana*. (5 Ed.) En: Viviescas F, Giraldo F. Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia

De Pombo, M. (1983) *Discurso preliminar sobre los principios y ventajas del sistema federativo (1811).* En: Marquinez, G. Filosofía de la emancipación en Colombia. Bogotá: Editorial el Búho.

Febvre, L. (1975) *Combates por la historia*, (4 Ed.) Barcelona: Editorial Ariel.

Kahler, E. (1985) ¿Qué es la historia? México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Mosquera Juan. (2003) *Conclusiones de la tercera conferencia mundial contra el fascismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y sus repercusiones para el movimiento social Afrocolombiano en 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia*. En: Aguilar, Bogotá 2003.

Quintana, M.; Salles, F.; Lara, L.; Bonilla, A. (2013) *Didáctica de la historia de Cuba para licenciatura en educación primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ronderos, M. (2014) *Guerras recicladas. Una historia periodística del paramilitarismo en Colombia*. Bogotá: Aguilar.

Salmerón, P. (2015) *Falsificadores de la historia y otros extremos*. México D.F.: Ediciones Itaca,

Samper, E. (1985) *Forcejeos por la paz*. En: Alape A.: La paz, la violencia: testigos de excepción. Documento. Bogotá: Editorial Planeta.

Sánchez, G. (1984) *Violencia, guerrillas y estructuras agrarias.* En: Nueva historia de Colombia (T II 1946 – 1986) Bogotá D.C.: Editorial Planeta.

Téllez, P. (1993) *Efraín González: Se Busca*. Bogotá D.C: Editorial Planeta.

Trejo, D. (2013) *Aprender a historizar-se con el patrimonio natural y cultural.* En: Dení Trejo y Miguel Ángel Urrego (coords.) Por una historia de todos y para todos: epistemología de la historia, didáctica y formación docente. Morelia: Editorial Universidad Michoacana.

Trujillo, C. (1974) *Páginas de su vida*. Bogotá D.C.: Ediciones Abejón Mono.

Villegas, J. (1974) *Libro negro de la Represión frente Nacional 1950 – 1974*. Bogotá: Ediciones Mundo Nuevo.

Tejido Social (N.D.) Recuperado de: http://numeralsiete.com/web2/index.php/articulos/tejido-social

La enseñanza de la Historia Regional de Chiapas en espacios pluriculturales indígenas

Marco Antonio SÁNCHEZ DAZA
// Escuela Normal Superior de Chiapas
// Facultad de Artes (UNICACH)

Marco Antonio Sánchez Daza. Doctor en Estudios Regionales por la UNACH 2012-1015. Becario del CONACYT. Textos presentadas en el COMIE 2013; el *III Congreso de ciencias, tecnologías y culturas,* en Santiago 2013; en el VII Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia, REDDIEH, 2015; VIII Coloquio de Humanidades*:* Nuevo León 2014; en el Encuentro Internacional de Pedagogía 2017 en La Habana. Publicación La historia del H. Congreso del Estado de Chiapas y en la revista Devenir de la UNACH 2015. Y en las memorias de cada congreso. Director de Patrimonio Cultural de CONECULTA 2001-2006. Miembro activo de la REDDIEH a partir de 2015. masdaza@hotmail.com

Resumen // El presente trabajo tiene como objetivo mostrar algunos avances de una investigación más amplia en torno a la enseñanza de la historia regional en contextos pluriculturales y diversidad lingüística, donde, en este caso, se refiere a actores de origen indígena[1]. Bajo una metodología interpretativa y la técnica de entrevista a profundidad, resaltamos los sentidos que estos docentes generan en sus comunidades, bajo una propuesta y enfoque institucional de historia local, un texto oficial que excluye la historia de los pueblos originarios, una formación relativa en el ámbito de la enseñanza de la historia y el reto de laborar en comunidades que hablan una lengua normalmente diferente a la que buscan recobrar y su papel en la enseñanza de esa historia local: El lugar donde vivo. La dirección y recurrencia del español. Resaltan por ello las resignificaciones de su acción en la enseñanza de esa historia. La lectura que realizan desde sus vivencias e historias de vida. Por ello desde esta problemática abarcamos los aspectos de la institucionalización de la enseñanza de la historia local, el papel en ella en el indigenismo y la interculturalidad. Para dar paso finalmente a algunas conclusiones.
Palabras clave // Enseñanza de la historia; interculturalidad; lengua: comunidad.

[1] Sólo seleccionamos cinco de los 12 entrevistados.

Introducción

Los docentes de primaria de origen indígena que imparten historia regional en Chiapas en contextos pluriculturales y lingüísticos, si bien están condicionados con la normatividad institucional, de manera explícita o implícita, con conciencia de ello o no; con los libros de texto oficiales; con su relativa formación para la problemática que se despliega en torno a esta asignatura, estos profesores, ante el contexto, buscan construir -con sus elementos y experiencia de vida- significados, orientaciones y sentidos en su acción de enseñanza, para ello contribuyen su experiencia de vida, sus orígenes, su trayectoria laboral, sus costumbres, tradiciones e identidad cultural. Asume como reto la posibilidad intercultural, enfrentándose en primer lugar a la diferencia de lengua en el seno del aula. Cómo lo resuelve y lo relaciona con la enseñanza de la historia comunitaria, se convierte en un ejercicio significativo a tomar en cuenta.

El presente trabajo se desarrolla sobre la base de una investigación mayor que emplea un método interpretativo. Usa la técnica de entrevista a profundidad, la triangulación de la teoría, el marco institucional y la historia de vida de loa actores.

Institucionalización de la enseñanza de la Historia Regional

De manera institucional la enseñanza de la historia regional en Chiapas viene implementándose a través de una serie de planes, programas, reformas y lineamientos institucionales decididos desde la administración educativa central, para desarrollarse en las distintas regiones de la entidad con los obstáculos, desafíos y carencias propios de los procesos educativos locales.

La Reforma Integral de la Educación Básica RIEB (2011), centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, fue finalmente expresado en el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011) "…con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión" (SEP, 2011: 9).

Desde el punto de vista de la historia, la propuesta de formar ciudadanos y la ratificación de los ideales de la Nación y la Patria muestran la permanente idea de una sola nación y una sola lengua, hegemónica y vertical, controversia anclada entre los enfoques de historia romántica y racional, que es resignificada por los docentes en su quehacer cotidiano áulico, desde su comunidad. Pues se confirma en este Acuerdo el requerimiento de la dimensión nacional para permitir una formación que favorezca la construcción de la identidad personal y nacional.

> La adecuación de contenidos y el énfasis puesto en el producto más que en el proceso, responden al modelo de implementación vertical que ha caracterizado a las reformas educativas en México, con el que se pretende ajustar cualquier contexto regional o estatal a un programa preestablecido de trabajo. (Hernández, Cabrera, & Pons, 2013, p.7).

Los planes y programas de la SEP precisan propósitos, enfoques, ámbitos de análisis, orientaciones didácticas generales, para la enseñanza de la historia en educación básica. Dada la importancia atribuida a esta asignatura para desarrollar un sentido de identidad local, regional y nacional: ¿qué significados tiene esto para los profesores? Especialmente en una región pluricultural como la nuestra ¿Cómo resignifican o no esta propuesta programática y enfoque de la historia regional? ¿Qué sentido adquiere la misma en el contexto de poblaciones fundamentalmente indígenas con procesos históricos específicos? ¿Cómo enfrentan los docentes bilingües sin formación histórica el reto de construcción de una historia local?

Una referencia a la significación y controversia de qué historia enseñar, está representada por los debates públicos generados en torno a la historia que debía enseñarse en 1992-por los libros de historia de México-, y en 2004, con la Reforma a la Educación Media de Fox. Todo ello en el contexto del proceso de globalización, la incorporación del país al mercado externo y las políticas neoliberales asumidas por el estado mexicano. Cfr. (Carretero, 2007).

> A través de este breve recorrido por los cambios tan solo en los programas de Historia de México en Cuarto Grado de Primaria nos podemos dar cuenta de cómo las políticas en cada sexenio determinan los objetivos de la enseñanza.

> Cada partido político se planteó situaciones diferentes que respondían a un contexto no tan solo nacional, sino internacional 344 (Sánchez, 2015, p.344).

La historia de personajes- buenos o malos- en los libros de Historia para educación básica no logra incluir finalmente la historia del pueblo mexicano, sus luchas políticas, su subordinación económica.

> La historia que desfila en estos libros de historia para niños-como en muchos libros de Historia para académicos y adultos- es en gran medida la de élites o en todo caso es una historia impersonal, sin grupos sociales en conflicto y colectividades anónimas (Lerner, 1993, p.7).

La pregunta obligada después de reflexionar lo anterior sería: ¿es posible construir otro tipo de historia desde la localidad en que se ejerce la acción docente? ¿Cuál sería el sentido en un contexto regional pluricultural? ¿La propuesta de una historia romántica propia del siglo XIX o la racional del siglo XVIII, tiene una significación hoy para los docentes de la asignatura estatal en las comunidades de Chiapas? Especialmente para las escuelas en espacios indígenas monolingües ¿qué sentido tiene la enseñanza de la historia regional?¿Impartir historia requiere una formación disciplinaria? Cfr. Pierre Vilar (1997), (Carretero, 2009).

> Es necesario acotar como
>
> La historia de las comunidades indígenas no figura en la política educativa, ese pasado común que tienen las comunidades no aparece en la historia que se enseña en las escuelas y si aparecen es bajo la condición de esclavos, de pobres, de sucios, de vencidos y aún siguen pagando el precio de su derrota al no aparecer en los textos, si se analiza con detenimiento los relatos históricos se descubre que generalmente se suele omitir, muchos indígenas que participaron en la lucha para defender sus derechos, son hombres que trabajaron arduamente (Raúl, Martínez, & Tomás, 2015, p. 1670).

Comenta a este respecto la Profesora Inés cuando se enteró e investigó con sus alumnos indígenas que la palabra tsotsil tenía significado:

> Pues, consideramos, de por sí, que la historia ha sido puro apunte, y vemos que no es relevante lo que pasa en la comunidad, y pensamos que la comunidad no tiene historia… pero descubrimos que hay un significado de la comunidad (EInés 10 de noviembre de 2016).

Así mismo, resalta la resignificación que construye el Profesor Donato:

> …ya tiene años que se fundó la comunidad, específicamente estos días estuve investigando sobre esta cuestión, sobre la historia de la comunidad <se refiere a donde está actualmente>. Desafortunadamente la Secretaría de Educación no da un libro para llevarlo con los niños. <Ellos> no conocen su historia dentro de su localidad; por ejemplo la fundación de la comunidad, y al indagarse, nos damos cuenta de muchas cosas que están olvidados en la comunidad, por ejemplo su forma de pensar, sus formas de actuar, sus costumbres, sus culturas, por qué se dan así, ¿porque son así? Es una raíz que viene desde hace mucho tiempo, de nosotros. Lo que conocemos aquí en la ciudad, las culturas, las costumbres, es muy diferente a las de la comunidad, y decimos ¿por qué así son?, y entonces en esta ocasión tuve la oportunidad de platicar con personajes que si vieron la fundación de la comunidad. (EDonato 29 de octubre de 2016)

Sin embargo, Donato regresa a la comunidad, ya tuvo otras vivencias, y al volver a vivir tradiciones, dice:

> Entonces toda esa cultura digo, pos no ellos se sienten bien, se sienten tranquilos, y yo lo veo diferente, yo lo veo cómo podríamos decir que lo veo mal, pero ellos se sienten bien, se sienten tranquilos, no pasa nada (EDonato 29 de octubre de 2016)

El Indigenismo

El indigenismo es una construcción cultural mestiza de varios años de políticas públicas y

> Según (Nolasco,1998, p. 207) las políticas de educación indígena tienen sus orígenes en la independencia, sus bases en las ideas de Vasconcelos y en los principios de la revolución Mexicana. Se pretende "…formar una nueva raza cuyos sentimientos individuales los identificase con la independencia y con la libertad…la nueva nación toma como lengua nacional el español sin consultar a los que hablan otras lenguas…" (Raúl, Martínez, & Tomás, 2015, p. 1667).

Con la revolución mexicana se pretende la incorporación del indígena a la nación, cuando los campesinos luchan por la recuperación de sus territorios como espacios socio-productivos, llenos de significación simbólica, que representan una posibilidad de sobrevivencia y de continuidad, pero, por otro lado, los dirigentes políticos luchan para hacer producir la tierra de acuerdo a los nuevos proyectos de desarrollo nacional, se trata de negar la cultura indígena e incorporarlo a la cultura nacional a través de la civilización universal y también retomar todos sus elementos simbólicos con el objetivo de construir una imagen del país con un rostro mestizo. A diferencia del nacionalismo criollo, el nacionalismo de la Revolución no puede ignorar al indio vivo. Cfr. (Bonfil, 1990, pp. 167-168).

Después de que la UNESCO propuso enseñar a los niños en su lengua materna (1953), apareció el Programa de Educación Bilingüe Bicultural de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. Este organismo se encargó de la educación Indígena Bilingüe-Bicultural, cuyo objetivo fue promover su desarrollo integral

> …partiendo de su contexto cultural lingüístico para apoyar su desarrollo, la revaloración cultural y la afirmación de su identidad étnica. Sin embargo, la educación bilingüe y bicultural, es otro mito y fracaso pues, por educación bilingüe se entiende la mera aparición de la lengua indígena en el aula de clases, fuera de todo contexto y realidad de los propios grupos (Raúl, Martínez, & Tomás, 2015, p. 1670).

De acuerdo con Santibáñez (2013), en promedio, tres veces más maestros de escuelas primarias indígenas en Chiapas tienen únicamente el grado de preparatoria comparado con maestros en escuelas primarias generales. Sin embargo, como expresaron los profesores, los que hablan su lengua, se ven

forzados a utilizar el español. Y efectivamente "…en las escuelas la lengua indígena se utiliza meramente como instrumento para que los alumnos y maestros puedan comunicarse de mejor manera, y poder así aprender mejor Español (Schmelkes, 2003 citada por Santibañez, 2013). De hecho, de los maestros que se entrevistaron de la NECH que trabajan en primarias indígenas comentaron que la lengua en la que imparten la mayoría de la clase es el Español, aunque en primer grado experimentan en la lengua del lugar en que se ubican, aunque no corresponda a la lengua que dominan. Además señalan otras diferentes problemáticas:

> Que somos este, indígenas así nos llaman, pero otros maestros entran en nuestra actualidad que ya no son de la comunidad, desafortunadamente los exámenes que se han hecho en nuestro estado pues, he visto muchos maestros que no manejan nuestra lengua, que no dominan un tipo de lengua, y están en educación indígena… acaba de llegar un maestro que según habla mam, pero no lo habla, entonces cual es lo que perjudica, que atiende a primero y segundo grado y los niños pues hablan al cien su lengua materna, lo que es tseltal, tonces no puede haber una comunicación entre el maestro y el alumno. Si es que le interesa al maestro tiene que investigar, tiene que bajar desde el nivel de los niños, (EDonato 29 de octubre de 2016)

Los profesores entrevistados con experiencia en comunidades indígenas salieron de sus lugares originarios para irse a preparar, por lo que buscan en su trayectoria docente recobrar la lengua madre. De ello da cuenta la Profesora Inés:

> …en ese año yo hablaba tseltal, digamos, yo tenía mucha fluidez, y después me di cuenta que el estar viviendo en una ciudad y en la comunidad se pierde la entonación, era como muy seco, entonces me voy a una comunidad tsotsil entonces no les entendía muy, si algunas cosas así parecida no, pero la verdad no…hay unos que de una comunidad tsotsil y después van a una chol y está más complicado (EInés 10 de noviembre de 2016).
>
> O si son mestizos trabajan para acercarse a esas lenguas.
>
> Pues fíjese que yo, siempre me ha gustado, yo nunca he, como le dijera, he tratado, me gusta, porque yo le decía: "¿Cómo se dice esto?", ah sí, se dice esto… ah bueno, alguna cosa que tú quieras y yo te digo, yo te enseño y tú me

> enseñas, ah está bien, ah bueno, entonces ellos veían que yo me interesaba en lo que, como decían, entonces me enseñaba (ERosy 16 de diciembre de 2016)

Otra vivencia es la de transitar en la comprensión de una lengua indígena a otra, así la Profesora Inés:

> En este primer transitar, intentó aprender el tsotsil?
>
> -No, ahí aprendí, recuerdo un mi alumno, que tuve, recuerdo muy ben, se llamaba Vicente, pero él se hacía llamar Vicente Querero Molina, y así de Vicente Querero molina?, si, y era un niño humildito, un niño huérfano de padre y su mama se iba a trabajar y él se quedaba con su hermanita y ellos me ayudaban a visitar las casa, pero con él aprendí tsotsil, entonces se llamaba Vicente Querero o morir porque, entonces yo después pregunte porque se llamaba así, porque había un caudillo que se llamaba Vicente guerrero, entonces a ese niño le gustaba que le dijeran Vicente Guerrero pero él en tseltal decía Vicente Querero, y molina, porque en aquel tiempo pasaba uno en la radio XR9 que se llamaba molina vols, "si le sirve para su refacción de su carro acuda a Molina vols", y entonces le gustaba a ese niño y se hacía nombrar Vicente Querero Molina, pero su nombre verdadero era Vicente Hernández Pérez (EInés 10 de noviembre de 2016).
>
> El Profesor Herminio formado en la lengua tseltal dice:
>
> me tocó en la comunidad este en la Municipio de Tenejapa, después que yo me vengo acá en la región San Cristóbal me ubican en una zona tseltal tonces ahí no había problema porque estoy ubicado de acuerdo a mí lenguaje de niño y empezamos a, hay variantes pero ya son pocos, entra variantes de Oxchuc a Tenejapa y un poco de variante, pero es rápido de entender porque escuchamos hablar oralmente a los niños, ah, este es variante no lo enseño el mío le enseño las de ellos, pero si se puede, si (EHeraclio 18 de noviembre de 2016).

Por su parte el Profesor Amado quien ya no recibió la formación en la lengua tsotsil de sus padres, al relacionarse con sus alumnos en una escuela mayoritariamente mestiza, les dice:

> …olviden el miedo de que alguien les va decir, por la lengua materna los vaya a discriminar, al contrario es algo más rico y me pongo como ejemplo, yo me hubiese gustado conocer una lengua materna (EAmado 15 de septiembre 2016).

La educación intercultural

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)[2], la población actual en Chiapas es de 4.7 millones de habitantes, de los cuales 1.1 millones son personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 23% de la población. Estos núcleos de población indígena pertenecen a la cultura maya (tseltales, tsotsiles, tojolabales, ch'oles, mames, chujes y lacandones) y al pueblo zoque. Por otro lado, de las 8 mil 372 escuelas primarias públicas que hay en la entidad, 2 mil 790 son indígenas (33%)[3].

En este contexto y pese a las reformas educativas que han establecido que donde exista un 30 % de habitantes de lengua indígena debe impartirse esa lengua[4]. Es de reconocer la importancia de la educación intercultural bidireccional para convivir entre diferentes, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y espiritualidad sostiene (Delors, 1996). Sin embargo, esta opción para el ejercicio docente conlleva múltiples retos y consideraciones, regidos bajo el principio fundamental de reconocer la existencia de los Otros. Hablar de educación intercultural implica desaparecer los prejuicios, supuestos y certezas, mirar al Otro en el mismo plano de posibilidades e importancia cultural, conocerlo y aprender de sus enormes experiencias heredadas, que pueden contribuir a los cambios necesarios del

[2] INEGI. *Datos del Censo de población y vivienda 2010.* Disponibles en www.inegi.org.mx consulta realizada el 14 de septiembre de 2016.

[3] Secretaría de Educación Pública. *Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa.* Disponible en http://www.snie.sep.gob.mx/ indicadores_x_entidad_federativa.html Consulta realizada el 16 de diciembre de 2015.

[4] El Artículo Décimo del Acuerdo 384 de 2006 establece que "en localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura indígena con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública" (SEP, mayo 2006).

mundo contemporáneo[5] y asumir la existencia y contribución de su cultura en el tiempo y en el espacio, su cosmovisión y cosmovivencia.

Sin embargo

> "…en los parámetros educativos nacionales, aún persiste la tradición de integrar la educación intercultural a un molde prefabricado". Es el caso de la enseñanza de la historia, que debe sujetarse al logro de tres competencias: comprensión del tiempo y el espacio históricos, manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia. (Programas de Estudio 2011, p.150). Pero, si consideramos que la educación intercultural es un camino para articular la diversidad, ¿desde qué perspectiva, dichos elementos elevados a la categoría de "competencias" garantizan el diálogo intercultural? (Montes, 2015: 1637).

Pregunta que nos parece pertinente a la luz de las entrevistas realizadas y los comentarios de los actores en torno a la propuesta institucional programática, sus procesos de formación institucional y la realidad de sus comunidades y acciones en la enseñanza de la historia regional en la comunidad indígena. Todo ello conlleva en realidad una construcción, postura y forma de ver en México y Chiapas a los pueblos originarios, donde las relaciones entre la cultura dominante y las minoritarias, se fundamentaron en el prejuicio discriminatorio de carácter histórico, que llegó a considerar que la diferencia cultural y la pobreza constituían un mismo fenómeno (Schmelkes 2004). Lo cual se expresa en su exclusión de la historia nacional enseñada, en la convicción de que son pueblos sin historia. Por el contrario, las tremendas desigualdades en Chiapas generadas histórica y socialmente, conformaron distintas formas de discriminación de la cual nos da cuenta, desde mediados del siglo XX, Rosario Castellanos a través de sus obras literarias, así como diversos autores contemporáneos como García de León (García de León 1985) y Jan de Vos en diferentes textos.

Los docentes en Chiapas a lo largo de su trayectoria laboral es común que entren en relación con las comunidades rurales, sobre todo las indígenas, pues "necesitan, en muchas ocasiones ser aceptados por las mismas, es por eso que su práctica no es educativa en un sentido restringido al ambien-

[5] Cfr. Ecología de saberes en (de Sousa, 2006)

te áulico o escolar" (Muñoz, 2013: 4). Por ello sería requerimiento necesario plantearse una propuesta de conocimiento de largo plazo que permita una legitimidad epistémica de la diversidad sin jerarquías como principio básico de la interculturalidad inclusiva, sin la cual, sería metafóricamente la continuación de la epistemología del Norte excluyente y dominante hacia el Sur, la del sufrimiento humano. Cfr. (De Sousa Santos, 2009).

La educación en esos espacios tiene necesita reconsiderar otros presupuestos y principios distintos a los occidentales, pues implica tomar en cuenta la cosmovisión y cosmovivencias de esas comunidades en la trasmisión y construcción de conocimientos y valores culturales, pues en ellos está el sentido, significación e importancia de aprendizaje bidireccional en la construcción de la identidad étnica.[6] El proceso no es sencillo. Los nuevos investigadores indígenas dan cuenta de esos elementos y componentes.

> …Nosotros los tsotsiles tenemos valores de cómo debe ser la vida, como comportarnos frente a las demás, con la naturaleza, en las ceremonias y con las personas, hablar bien, dialogar, saludar. Aunque no conozcamos a las personas debemos saludarlos haciéndonos un lado del camino, dejar que pasen ellos y se debe realizar con mucho respeto si así lo hacemos nos conocen de lo que nos han enseñado desde la casa o la comunidad de donde somos, así ha dejado dicho nuestro mayores, porque si no hacemos así, lo que demostramos es el desprecio y dejamos mal a nuestros padres y madres porque nos comportamos como queremos y no es así. (Andrés Pérez Moshan, Comunidad Jocosic, Huixtán, diciembre 2012) (Bolom Pale 2014)

En los 80, surgió la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) llamada también Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es una propuesta que aún se sigue relacionando con la Educación Bilingüe Bicultural. En cuanto que los niños desarrollan el conocimiento desde su propia lengua y a la vez aprenden una

[6] "El niño tzotzil aprende no solamente por medio del trabajo [aprender a hacer] sino también por medio de palabras [aprender por medio de consejos]" (Pérez, s/a, p. 74), por lo tanto este modelo educativo entra en clara confrontación con el modelo educativo oficial centrado en el aula y en la escuela basado predominantemente en el uso de "materiales especializados" (generalmente impresos) y cuaderno y lápiz, cuyo espacio es denominado por los tsotsiles como *chano'b vun* ESCUELA, que literalmente designa el lugar donde se aprende con la cultura escrita: la escuela" (Pérez R. y., 2013: 6).

segunda lengua oficial de su país, por otra parte, lo intercultural parte de la cultura propia de los niños y desde ahí se valora y se promueve, pero también se apropian elementos de otras culturas. (Barnach, 2002, p. 22). Hay problemas que se generan dentro del entorno familiar de formación de los docentes e impactan en el aula, ya que los docentes no se encuentran preparados al cien por ciento para impartir una educación bilingüe (Muñoz 2013).

Sobre ello comenta el Profesor Heraclio:

> -De hecho de acuerdo a la normatividad que nos da la secretaría en educación bilingüe el primero y segundo deben aprender el 90% en su lengua materna, de acuerdo, 90% en la lengua materna es el 10% la castellanización, el primer ciclo, el en segundo ciclo entonces va bajando, quinto y sexto que es el tercer ciclo es que deben de ser competentes en las dos partes, tanto el español y en su lengua materna, y eso la practique en una comunidad tseltal, si se puede, si se puede pero siempre en cuando esté ubicado uno en la lengua materna que domina el niño, al no ser caemos en traducción mas no en la enseñanza bilingüe (EHeraclio 18 de noviembre de 2016).

Conclusiones

La interculturalidad es un proyecto donde las tendencias asimilacionistas o aculturadoras, propias del indigenismo, no han sido desterradas, esto se manifiesta significativamente en la enseñanza de la historia regional y local.

A través del desarrollo de la enseñanza de la historia local se manifiestan contradicciones y tensiones entre la pretensión de estándares educativos y la demanda creciente por el respeto a las culturas locales, sus lenguas, cosmovisiones y cosmovivencias, su historia.

No existe una verdadera interculturalidad en el aspecto lingüístico y mucho menos en el recuento de la herencia cultural e histórica heredada. Los niños de las escuelas indígenas sufren la falta de formación y capacitación de los maestros en el uso de su lengua nativa, de su historia e identidad.

Los problemas que perciben los docentes entrevistados en su ámbito educativo, están relacionadas con la falta de respeto cultural a los grupos indígenas.

Las problemáticas a las que se enfrentan los profesores indígenas entrevistados llevan en su germen del posible fracaso de las políticas establecidas.

Los profesores en su proceso docente comunitario generan un contra-contexto a la contextualidad neoliberal, el derecho a tener contexto propio y crear un marco referencial para la reflexión educativa, identitaria y cultural. Intentan la construcción de una historia propia del lugar donde vivo.

Se desarrolla cada vez más la necesidad de que todos los niños mexicanos, sin importar su origen étnico, conozcan la historia de su comunidad vinculada la historia de las lenguas autóctonas.

De acuerdo a las iniciales interpretaciones-desde la problemática de lo bilingüe, el indigenismo y la interculturalidad en la enseñanza de la historia regional-, de las entrevistas y la triangulación con la teoría, lo instituido, las experiencias docentes de los actores y una lectura del contexto histórico-social de la región

Existe una incongruencia al impartir clases en espacios monolingües donde se habla una lengua distinta a la de ellos, aún en el caso de hablen alguna pues tampoco coincide con el de la comunidad a donde los envían.

Resaltan el significado de sus acciones y el resignificado que le imprimen a la asignatura desde sus vivencias, emociones e historicidad.

A pesar de que no existe una formación específica para enseñar historia de Chiapas o una metodología precisa para trabajar una historia de vida cotidiana desde sus historias identitarias logran establecer una característica cultural al Lugar donde vivo.

Referencias

Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Lerner, V. (1993). Libros de Historia para niños: parámetros y dificultades para elaborarlos. (I. d. Educación, Ed.) *Perfiles educativos* (62).

Corzo, Á. M. (2001). *Los cuentos del Abuelo*. Tuxtla Gutiérrez: CONECULTA-Chiapas.

Cruz, C. (18 - 22 de noviembre de 2013). La enseñanza de la historia en educacción básica desde la óptica de totalidad social. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la*

investigación para la equidad y la mejora educativa. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.

Ayora Diaz, S. I. (1995). Región y Globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y urbanismo*, 9-40.

Bloch, M. (1995). *Introducción a la historia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*, México. (El Colegio de México-Universite Paris III, Sorbonne Nouvelle ed.). CDMX, México.

Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica analógica y búsqueda de la comprensión*. (U. A. Chihuahua, Ed.) México.

Bolom Pale, M. (2014). *Análisis de proceso de Chanubtasel-P´íjubtasel* (Inédita ed.). Chiapas, México.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Santillana Ediciones UNESCO.

de Sousa, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, D.F.: Paidós mexicana.

García de León, A. (1985). *Resistencia y utopía* (Vol. 2). México D.F.: Era.

Hernández, G. (21- 25 de septiembre de 2009). Una revisión historiográfica del oficio de la enseñanza en Chiapas: siglo XIX. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Veracruz, Veracruz, México.

Hernández, N., Cabrera, J., & Pons, L. (18- 12 de Noviembre de 2013). Experiencias de formadores al frente del diplomado de la reforma integral de la educación básica en Chiapas 2009. *Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.

Méndez, S. y. (18 - 22 de noviembre de 2013). Pensar históricamente: una intervención formativa. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, México.

Montes, C. (23-25 de septiembre de 2015). La interculturalidad en la enseñanza de la historia: Reflexiones teóricas y prácticas. *La historia*

enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas. (REDDIEH, Ed.) Morelia, Michoacan, México.

Muñoz, A. y. (18 al 22 de noviembre de 2013). La práctica educativa en la educación indígena del Estado de Chihuahua. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, México.

Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez, R. y. (18-22 de noviembre de 2013). Los libros de textointerculturales en escuelas primarias de Chiapas: formatos, valoración y usos. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, México.

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-200.

Pons, L. (junio29, 2009). *Federalización educativa y metodologías participativas*. Foro Regional Sur del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Raúl, N., Martínez, G., & Tomás, A. (23-25 de septiembre de 2015). La historia comunitaria marginada en el proceso de enseñanza y la política educativa en México. La historia enseñada a discusión. *Retos epistemológicos y perspectivas didácticas, Primera Edición Electrónica*, 1666-1681. (U. M. Hidalgo, Ed., & REDDIEH, Recopilador) Morelia, Michoacán, México.

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 9- 13.

Santibañez, L. (18- 22 de noviembre de 2013). Los maestros en zonas rurales e indígenas: características y determinantes del logro para el caso Chiapas. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y reflexiones de la investigación para la equidad y la mejora educativa*. (COMIE, Ed.) Guanajuato, Guanajuato, México.

SEP. (2011). *Acuerdo 502 por el que se establece la articulación de la educación básica*. (SEP, Ed.) CDMX.

Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zoraida, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.

Valores y actitudes para el cuidado, conservación y aprecio del patrimonio histórico en el ámbito local

María Antonieta Ilhui PACHECO CHÁVEZ
// Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez. Licenciada en Historia por la UNAM, maestra en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense y en Historia por El Colegio de México. Ha trabajado en varios proyectos para la enseñanza de la Historia en ILCE, INEA y la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y la formación de profesores (MADEMS, UNAM). Actualmente es Profesora investigadora (Asociado D) de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa donde está a cargo de las áreas de Didáctica y Difusión de la Historia. Sus líneas de investigación son didáctica del patrimonio; diseño curricular y procesos de transformación de los pueblos del Estado de México en el siglo XIX. antonilhui@gmail.com

Resumen // En los últimos años, las noticias sobre la pérdida del patrimonio local y nacional han sido estremecedoras. Ante esta situación muchos profesores y difusores de la historia nos preguntamos ¿Qué podemos hacer por el aprecio, cuidado, conservación y disfrute del patrimonio histórico en el ámbito local? ¿Hay alguna forma de enseñar todo ello? ¿Cómo realizar esta tarea cuando la valoración de los bienes patrimoniales depende de la construcción simbólica de una comunidad? El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la didáctica del patrimonio y mostrar algunas acciones de cómo se puede abordar la formación en valores y actitudes para su cuidado y disfrute desde el ámbito local.
Palabras clave // patrimonio histórico, conservación, didáctica, memoria histórica

En los últimos años, las noticias sobre la pérdida del patrimonio local y nacional han sido estremecedoras. A pesar de que se ha legislado a favor del cuidado y resguardo de los bienes patrimoniales; la destrucción, el robo y el olvido han ido en aumento. Descuido, ignorancia, falta de recursos, desprecio por lo antiguo en aras del "progreso", son algunas de las causas. Gobiernos, empresas, adultos y jóvenes se han visto involucrados y lo peor es escuchar que la "cifra no es nada en comparación con lo que realmente pasa." (Mendoza, 2012) Ante esta situación muchos profesores y difusores de la historia nos preguntamos ¿Qué podemos hacer por el aprecio, cuidado, conservación y disfrute del patrimonio histórico en el ámbito local? ¿Hay alguna forma de enseñar a cuidarlo? ¿Cómo realizar esta tarea cuando la valoración de los bienes patrimoniales depende de la construcción simbólica de una comunidad?

El propósito de este escrito es reflexionar sobre la didáctica del patrimonio y mostrar algunas acciones de cómo se puede abordar la formación en valores y actitudes para su cuidado y disfrute desde el ámbito local. Con este fin, en un primer momento, se definirá el concepto de patrimonio y sus implicaciones en la educación. En un segundo lugar, se abordará su enfoque y algunas propuestas para su enseñanza.

1. Las distintas caras del patrimonio y sus implicaciones en la enseñanza de valores y actitudes.

A lo largo de la historia, la noción de patrimonio se ha transformado. Si bien, la palabra patrimonio proviene del latín *patri* (padre) y *onium* (recibido); la discusión sobre los bienes que se reciben del pasado y su significado se ha ensanchado. Es por ello que conviene analizar esta trayectoria para entender sus implicaciones en la enseñanza, especialmente de aquellos bienes patrimoniales que, por rodear nuestro entorno y cotidianidad, se vuelven muchas veces invisibles.

En un inicio, se consideraba como patrimonio las antigüedades o bienes muebles que daban reconocimiento, poder o prestigio a algunos grupos sociales. Gobernantes, sacerdotes, jefes de familia o comunidades arrebataban, conservaban o atesoraban bienes que, de acuerdo con su cosmovisión,

les dotaban de algún atributo como: fuerza física, dones espirituales, magia o simplemente aprecio de los demás. Con la conformación de los estados nacionales, los bienes patrimoniales se ampliaron a aquellos edificios, paisajes u objetos que daban cuenta de la idea de la nación como única e indivisible. Aquí, el patrimonio jugó sobretodo la función de ser un símbolo vinculante entre un grupo de personas cuyo origen y aspiraciones se concebían comunes, ligado a una patria (entendida como territorio) y a un gobierno. El manejo de los bienes patrimoniales (muebles e inmuebles) ya no fue tan sólo el de conservarlos o atesorarlos; sino de mostrarlos, difundirlos y, en su caso, reproducirlos con la intención de que toda población, en muchos casos diversa, se apropiara e identificara con ellos y los proyectara a futuro. Esta concepción del patrimonio como un bien nacional, priorizó sólo a un grupo de bienes, dejando de lado a los que daban cuenta de algunas particularidades locales o regionales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, con la devastación de ciudades enteras y el uso de la violencia para justificar la supremacía de una nación sobre la cultura y los bienes patrimoniales de la otra; los países miembros de la UNESCO empezaron a reflexionar sobre el valor del patrimonio como un bien humano y universal. A lo largo de los primeros *Comités para el cuidado del patrimonio*, el concepto consideró tanto a los bienes muebles como inmuebles ligados al espacio en el que se encontraban; con lo que se dio un avance al comenzar a incluir el contexto como parte de la construcción de un bien patrimonial, con lo que el patrimonio quedó ligado al espacio. Más tarde, las demandas del movimiento de los pueblos indígenas a nivel internacional; así como la participación de especialistas de países pluriétnicos llevaron a la mesa de discusión la inclusión de aquellas manifestaciones que pervivían entre la población. De esta manera, en 2003 se incluyó el concepto de patrimonio inmaterial, concebido como:

> …los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas-junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su

> interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003)

Como resultado de esta reflexión, la UNESCO reconoció como patrimonio no sólo los bienes tangibles; sino las prácticas culturales que los hombres y mujeres crean en la vida diaria. Asimismo reconoció y aceptó la existencia del "otro" equiparable en valor y valores a los que eran considerados universales (dígase occidentales). Con lo que, se "democratizó" el concepto de patrimonio al desligarlo de aquellos bienes de "prestigio" o reconocidos por los particulares, grupos de poder o naciones. Asimismo, dejó ver que el patrimonio cultural es a su vez histórico pues: "son las formas del pasado que reconocemos explícitamente presentes, son pervivencias del pasado que identificamos como tales y a las cuales otorgamos valor. El patrimonio es la parte visible de la Historia." (Santacana, 2011, p. 45) Esta concepción del patrimonio tuvo implicaciones en la forma de plantear su difusión, pues demandó incluir acciones donde la población pudiera reconocerse como partícipe del patrimonio e ir más allá de la contemplación del mismo, con lo que hubo una revaloración de los bienes patrimoniales del ámbito local y regional. También implicó abordarlo desde la interculturalidad, es decir, con una visión que considera la relación de intercambios recíprocos y de igualdad entre grupos humanos con orígenes e historias diferentes.

No obstante el avance de la UNESCO en la concepción del patrimonio cultural como un bien humano, múltiple e histórico, que requiere del reconocimiento de la diversidad y de una postura intercultural; el concepto y las estrategias para el cuidado del patrimonio han sido cuestionadas principalmente por los antropólogos. (Smith, L. *y* Akagawa, N. 2009, pp. 6-11) Desde la perspectiva antropológica, el patrimonio cobra relevancia a partir de la comunidad que le da valor y lo conforma como un bien simbólico de identidad. (Nava, 2009) En este sentido, el bien patrimonial no es sólo memoria sino un elemento de integración social que da cuenta de su cosmovisión, es decir, del

> …marco de las creencias, de los símbolos expresivos y de los valores en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimien-

> tos e ideas y emiten sus juicios [...] de una urdimbre de significaciones según las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción. (Nava, 2009)

Pero este marco, a la vez se forja en la acción y la red de relaciones humanas en que las experiencias racionales o emotivas, la percepción del "otro" y la proyección a través del tiempo (pasado-presente-futuro) juegan un papel relevante en la construcción de esa urdimbre de significaciones. En este sentido:

> Concebir la existencia del *otro* es avanzar en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad. Si el *otro* existe y con él ciertos valores frente a la vida, la muerte, el amor, la educación, el progreso, en fin frente a todo lo que concibe como su existencia, posibilita que nosotros mismos nos percatemos de los límites históricos, geográficos, políticos, en suma, culturales de nuestro propio sistema de valores. (Rodríguez, 2008, p. 22)

Por tanto, es fundamental para la pervivencia del bien patrimonial la manera en que un grupo de personas lo dotan de significación; se apropian de sus símbolos, lo recrean en su entorno y lo dimensionan desde la postura del "otro".

Al concebirse el patrimonio como un bien simbólico, su enseñanza no debe enfocarse sólo hacia el conocimiento y el cuidado del bien; sino también hacia la construcción, apropiación, y disfrute de sus significados. Es a partir de esta apropiación como se pueden generar acciones para su conservación y gestión. Esta reconstrucción y apropiación implica tener en cuenta que:

- El patrimonio histórico es *múltiple* ya que no se reduce a lo tangible o intangible, sino tiene cualidades diversas que implican a las prácticas humanas y a su contexto espacial y temporal.
- Todo bien patrimonial es un *bien simbólico* que da cuenta de una serie de significados (*polisémico*) valorados por la comunidad que lo crea o recrea. La construcción simbólica depende de la cosmovisión de la comunidad, así como de las experiencias racionales y emotivas alrededor del bien; de su proyección a través del tiempo y de su perspectiva del "otro".

- Todo bien patrimonial es producto de una sociedad *diversa* cuyos conocimientos, esfuerzo, experiencia y retos han enriquecido a la humanidad en su conjunto, por tanto, todo bien patrimonial (al sintetizar los significados y valores de la comunidad que lo produce) forma parte de la riqueza cultural de la humanidad.
- La construcción de significados en torno a los bienes patrimoniales es *viva* en tanto que las comunidades no sólo reproducen o recrean sus significados sino que, al transformarse, son capaces de crear y dotarla de nuevos significados que garantizan su cuidado, conservación y pervivencia.

En el contexto local este patrimonio se multiplica. Edificios, paisajes, zonas habitacionales, sembradíos, comida, casas, fiestas patronales, zonas arqueológicas, panteones, cascos de haciendas, vías del tren, parajes, danzas, etc. son algunos de ellos y dependen del valor que cada comunidad le imprime. De esta forma, el bien patrimonial es múltiple y cobra relevancia no sólo a partir de su dimensión temporal y espacial sino de valorar a las sociedades que lo crean en su cotidianidad. De ahí que la didáctica del patrimonio se interesa por el desarrollo de una serie de habilidades y conocimientos que permiten apropiarse de esa "urdimbre de significaciones"; pero también de valores y actitudes que ponderan al bien patrimonial en su entorno y lo dotan de su dimensión pasada y presente para que pueda ser cuidado, conservado y apreciado. Entre los valores y actitudes que conviene se desarrollen y fortalezcan para trabajar al patrimonio están:

- Empatía: capacidad de imaginar los pensamientos y sentimientos del otro desde la perspectiva del otro.
- Autoestima: valor positivo que el sujeto da a sí mismo como ser humano; a lo que hace, siente, piensa y crea.
- Auto respeto por lo propio: reconocimiento, aprecio y valor que el sujeto da a su persona, a su comunidad y a las cosas que realiza.
- Respeto a la diversidad cultural: consideración de que todos los seres humanos, comunidades y bienes patrimoniales pasados son di-

versos y sus culturas merecen el mismo reconocimiento, aprecio y valor.

- Valoración de la riqueza cultural humana: reconocer que los bienes patrimoniales sintetizan las acciones y el esfuerzo de las comunidades pasadas por lo que constituyen un cúmulo de experiencias que han generado avances o desatinos, y posibilitan reflexionar sobre las acciones humanas y sus consecuencias o inspiran acciones o autorregulación.
- Aprecio por la interculturalidad: actitud del sujeto de mantenerse abierto a conocer y a entrar en comunicación e intercambio mutuo con otros sujetos o culturas distintas en igualdad.
- Responsabilidad social: actitud en la que el sujeto está consciente de que forma parte de una sociedad; tiene compromisos y obligaciones que debe cumplir tanto personal como colectivamente; y reconoce que su acción y las de los demás tienen consecuencias por lo que es sensible y actúa a favor de lo conviene a la colectividad. (Barton y Levstik, 2004)

En el ámbito local, estos valores y actitudes se operativizan didácticamente como se muestra a continuación.

2. El patrimonio y su enfoque de didáctico en el ámbito local

Sentadas las bases de cómo concebir el patrimonio para su enseñanza, toca ahora definir el enfoque didáctico para trabajar valores y actitudes desde el ámbito local. Como se señaló, ello conlleva la re-construcción de los significados y su apropiación con el fin de poder llevar acciones para su cuidado, conservación disfrute y gestión.

Algunos educadores tienen la falsa idea de que en el ámbito local no es necesario descifrar los símbolos que hay detrás de los bienes patrimoniales, ni cuidarlos, pues sus habitantes, por el simple hecho de vivir ahí, los conocen y reconocen como valiosos. Sin embargo, el pasado local se revela como un "país extraño" ante los ojos de las nuevas y viejas generaciones. Los procesos de urbanización, migración y consumo masivo; así como la pérdida de

contacto con el entorno han convertido a los espacios locales y regionales en paisajes homogéneos donde el patrimonio se ha vuelto casi imperceptible por lo que es más fácil que desaparezca. Es por ello que requiere de acciones que van desde *preocuparse sobre el tema del patrimonio*, *de* la sociedad que lo creó, *por* apropiarse de él y *para* llevar a cabo acciones a su favor. (Barton y Levstik, 2004, p. 250) A continuación se describen una serie de acciones para acercarse al patrimonio local y regional. Si bien se enuncian secuencialmente, ello no significa que se deba dar uno después de otro; pues algunos se pueden presentar de manera simultánea.



a. Reconocimiento. Esta acción consiste en otorgar un lugar especial al bien patrimonial (tangible o intangible) a partir de examinar sus cualidades. Este proceso en el ámbito local es de suma importancia, pues por lo regular la sociedad no se percata de su existencia y mucho menos de su relevancia al concebirlo como "algo que siempre ha estado", "rutinario", "que nunca desaparecerá" y "tan común que todos lo conocen". También suele suceder que los habitantes del lugar tienen baja estima por lo propio o, bien, porque pertenece a comunidades que a lo largo de la historia han sido discriminadas. De ahí que el proceso de reconocimiento inicia al hacerlo visible a partir de acciones como:

- "Desempolvar." Esta metáfora implica que el sujeto descubra el bien patrimonial a partir de enseñarle a ver las regularidades y lo singular de un paisaje; a distinguir lo único de entre una serie de bienes comunes; a acercarlo de manera misteriosa o desde una postura

heterodoxa: poniéndolo o representándolo fuera de su contexto. (Pérez, 2007, p. 15-20)

- Descripción. Por ejemplo, si se trata de un bien tangible tomar en cuenta color, material, peso, forma, antigüedad, partes que lo componen, ubicación, etc. Si se trata de un bien (acciones que se realizan, personas que participan, objetos o instalaciones que se emplean, tiempo en que se lleva a cabo, etc.
- Deducción de su función o uso que tuvo o tiene (bien tangible) o el por qué se lleva a cabo (bien intangible)
- Rescate anécdotas o vivencias en torno al bien patrimonial.
- Por regular, cuando el bien patrimonial se hace visible, se inicia un proceso de autoestima y aprecio por lo propio, así como de respeto por la diversidad cultural. Estas acciones de reconocimiento permiten irse adentrando en los significados construídos alrededor del bien patrimonial.

b. Re-construcción de significados. Este proceso abarca tanto de-construir como re-construir los significados del bien y el sentido que tenían y tienen para la comunidad que lo creó o recrea. Ello requiere del análisis de información relativa al contexto temporal y espacial del bien patrimonial, lo que conlleva a conocer su historia; el sistema de creencias y valores a su alrededor; su relación con el lugar; los significados que le imprimieron; y la manera en que los seres humanos, a partir de sus interrelaciones, lo integraban en sus vidas. Dado que la valorización y asignación de significados incluyen dimensiones racionales y emocionales que se entienden a partir del contexto en que se construyeron y construyen es conveniente preguntarse por el sentido que tienen-es decir, si se construyeron a partir de un sentimiento, impresión o intención-. Todo ello implica desarrollar la empatía con actividades que posibiliten, por un lado, el acercamiento en el tiempo y, por el otro, su percepción en el pasado. (Castiñeiras, 2008, pp. 63-108)

Para promover una actitud empática en el ámbito local conviene hacer preguntas desde las inquietudes y vivencias pensándolas a partir de lo cotidiano del lugar. Reflexionar simple y llanamente sobre el nombre que se daba o da a una localidad es un buen inicio porque ayuda a contextualizar el bien patrimonial desde las representaciones del espacio que le otorgaban

las personas del pasado. Otras preguntas son, ¿cómo los habitantes de la localidad aprendían, trabajaban para poder sostener a sus familias? ¿qué los mantuvo unidos o los separaba? ¿qué los inspiraba a hacer las cosas? ¿Cómo percibían el paisaje que les rodeaba? (Andrews, 2010, p. 3.)



En el ámbito local la pervivencia de ciertos elementos de valoración queda registrada a través de leyendas o memorias. Entablar pláticas con las personas mayores y conocer algunas de las variantes de los relatos permite percibir el núcleo simbólico que se dio al bien patrimonial.

Dado el valor polisémico que irradia un bien patrimonial, a veces conviene seguir criterios que ayuden a indagar su sentido en el pasado. En el ámbito local, estas ayudas son fundamentales, dado que se carece de investigaciones serias y amplias sobre muchos de los bienes patrimoniales del lugar. A continuación se enumeran algunos valores que se aplican al arte y que pueden constituirse en una guía para acercarse a la valoración de diversos bienes patrimoniales.

En la medida en que se reflexione sobre la multiplicidad de valores que posee un bien, será más sencillo el establecimiento de relaciones entre el bien patrimonial y las experiencias de vida y el sistema de valores de la persona que se lo apropia.

Después de que se han deconstruidos los significados del bien patrimonial, se pasa a la re-construcción del significado lo que implica pensar en la relevancia del bien para explicar toda una época o forma de pensar, sentir o actuar. En la medida que el bien permita conocer la experiencia humana que concentra en su contexto; podrá mostrar aquello que lo convierte en creación humana.

Este trabajo de deconstrucción y reconstrucción simbólica requiere desarrollar una actitud empática y es el inicio para valorar al bien como parte de la riqueza cultural de la humanidad. Lo que implica el reconocimiento del esfuerzo o aporte hacia todo ser humano. En ocasiones es difícil destruir los prejuicios hacia lo que se ve diferente pero para conseguirlo es importante seguir este consejo:

> …ya no se trata de abrir a los demás a la razón, sino de abrirse uno mismo a la razón de los demás. La ignorancia será vencida el día en que, en lugar de querer extender a todos los hombres la cultura de que se es depositario, se aprenda a celebrar los funerales de su universalidad. (palabras de Alain Finkielkraut en Rodríguez, 2008, p. 22)

De ahí que el proceso de re-construcción simbólica conlleva una actitud empática pero también de acercarse desde una perspectiva intercultural.

c) Apropiación. Este proceso es el más importante y requiere que su acercamiento permita sentir y vivir el bien patrimonial desde sus entrañas. Está relacionado con las acciones que llevan al sujeto a apropiarse del patrimonio y de algunos de los símbolos que lo conforman al identificarse con ellos en tanto experiencias humanas. Dicha apropiación no significa que se atesore o robe físicamente; pero sí que lo posea a partir de su objetivización en términos cognitivos y afectivos; a la par que establece un vínculo con algunos de los valores simbólicos que representa. También implica un proceso de autoconocimiento, pues muchas veces al verse los valores del “otro”, el sujeto cobra conciencia de sus propios valores.

Entre las acciones para la objetivización del bien patrimonial están las de representarlos ya sea a través de las palabras, dibujos, dramatizaciones o simplemente con fotografías. También implica guardar en la memoria biográfica la experiencia de interactuar con él. A partir de este proceso, el sujeto interpreta y representa la escencia del bien patrimonial y lo codifica para sí. Apoyan este proceso, los recorridos en que se avivan los sentidos; las experiencias de imaginar a partir de construir atmósferas del contexto del bien patrimonial; levantar la basura que hay a su alrededor; así como expresar libremente sus impresiones sobre el significado del bien patrimonial y dialogar para conocer la de los demás. (UNESCO, 2005, pp. 43-53) En algunos

casos, este proceso lleva al sujeto a repetir la experiencia para sentir que se ha apropiado de él. Debido a que implica un proceso de aprehensión cognitiva y emocional, requiere del uso de experiencias lúdicas o de choque emocional que puedan generar momentos memorables.

A la par de esta serie de representaciones, que van quedando en la memoria biográfica, el sujeto va redescubriendo y resignificando aquellos valores del bien patrimonial y descubre aquellos con los que siente apego o se identifica. Para descubrir las conexiones entre el bien patrmonial y el sujeto es fundamental entablar un diálogo entre los significados y experiencias. Por ejemplo, una forma de explicitar las conexiones entre uno y el "otro" es escribir lo que viene a la mente del sistema propio de valores -referidos a las ambiciones, esperanzas o dilemas- y lo que te evoca el bien. A través de este diálogo, el sujeto reconoce y, en su caso, incorporara los valores significativos del bien a su marco de creencias y valores; y es capaz de socializarlos. Para entablar este diálogo, son de utilidad los consejos de Counsell (2006, p.19) sobre la significatividad histórica que se presentan a continuación:

Relevante	¿Qué nos explica el bien patrimonial de la época en que se creó ? ¿Qué relevancia tuvo en su momento?
Revelador	¿Qué nos revela el bien patrimonial sobre las ideas, intereses y cultura de las personas de hoy?
Resonancia en el futuro	¿Qué valores atribuidos al bien patrimonial perviven entre los habitantes de la localidad o de la región? ¿Qué relación existe entre ese pasado y el presente?
Resultó cambios	¿Qué impacto tiene el bien patrimonial en los habitantes de la localidad y de la región en la actualidad?¿Qué impacto o cambios puede traer a futuro?
Recordado por todos	¿Pervive en la memoria colectiva algún valor o acontecimiento relacionado con el bien patrimonial? ¿Por qué debe ser conservado? ¿Qué nos evoca del pasado?

Estas experiencias en el ámbito local, también conlleva poner al sujeto en su dimensión temporal dentro del espacio y reflexionar que "no somos los primeros que hemos habitado en ese lugar, que no somos los primeros en tomar elecciones difíciles, en lidiar con el esfuerzo y retos de vivir ahí. (Stancliffe, 2010, p.3) Así que, durante el proceso re-construcción, la valoración de la riqueza cultural humana como múltiple permite reflexionar al sujeto sobre las similitudes que tiene con el otro y los coloca en equidad.

d. Disfrute. El proceso de apropiación, va aparejado muchas veces del disfrute del bien patrimonial. Consiste en el placer que las personas experimentan al percibir, comprender, utilizar o participar del patrimonio. Este disfrute puede provocar en la persona la necesidad de compartir o vivir experiencias con sus pares; pero también acciones de contemplación; que es la capacidad de "fundirte con el bien como si fueran uno mismo." (Zamora, 2007, p. 250) Debido a ello, es conveniente considerar momentos de juego, pero también de espacios que permitan el "estar con uno mismo". De esta manera la experiencia con el bien patrimonial lo dotan de una convivencia gratificante que no se pondrá olvidar y volver único al momento. El disfrute del bien, es prueba de que algún significado del bien simbólico ha quedado en el sujeto y es capaz de valorarlo desde la interculturalidad.

f. Preocupación y cuidado. A diferencia del patrimonio nacional o mundial, el patrimonio local tiene una característica especial, pues no sólo se puede ver y apreciar directamente, sino también su estado puede cambiar por uno mejor. Desde la "*preocupación para,*" el patrimonio reviste varias acciones que son: cuidado y conservación. Estas acciones son auténticas y útiles cuando las personas se han apropiado del bien simbólico y toman conciencia de que posee un valor humano el cual es irremplazable; pero factible de enriquecerse.

El cuidado de un bien patrimonial apunta a resguardarle de daños ocasionados por el paso del tiempo, las fuerzas físicas de la naturaleza, el consumismo irracional, o por otras personas que desconocen su valor. Las acciones para su cuidado son múltiples e implica ante todo tomar conciencia de los factores que lo pueden dañar. Tareas como limpiar el lugar (aunque uno no sea el causante); ejercicios de qué pasaría si; son de gran ayuda. Las pláticas con los restauradores son también recomendables; aunque una de las actividades más socorridas en centros patrimoniales es hacer que los chicos creen

algo para después romperlo y repararlo. Además de reconocer que el objeto no volverá a ser el mismo, registran que el tiempo invertido en su restauración fue mayor que el empleado para crearlo.

El cuidado del patrimonio también involucra el desarrollo de acciones ciudadanas relacionadas con el derecho de petición y la obligación de denunciar cualquier daño que pueda sufrir un bien. De ahí que la enseñanza del cuidado del bien patrimonial incluye el saber elaborar escritos ante las autoridades y comprometerse a que se dé solución.

Por su parte, la **conservación** está encaminada a preservar las cualidades del bien o a restituirlas tomando como base su estado primigenio con el fin de evitar o retardar su deterioro. La conservación del bien requiere muchas veces de manos expertas, sin embargo hay acciones que las personas comunes y corrientes pueden realizar en el ámbito local. Entre ellas:

- Llevar a cabo el registro para evitar que las piezas sean robadas o sucumban en el olvido.
- Ilustrarse sobre los cuidados que necesita el bien.

g. Gestión y aprovechamiento. En la actualidad, el patrimonio local se ha convertido para muchas comunidades del país en un bien generador de recursos, por lo que conviene que su uso sea sustentable y se garantice su pervivencia como riqueza humana. Una de las tareas fundamentales en la "*preocupación para*" el patrimonio es que las personas que se han apropiado de él y le tienen respeto sean capaces de gestionar acciones para su aprovechamiento. Lo que conlleva que estén capacitadas en el manejo de la legislación; movilización de recursos humanos y económicos; y llevar tareas colectivas para su divulgación, uso recreativo y defensa, si es el caso.

En este sentido, el ámbito escolar es un buen lugar para comenzar a plantear proyectos de gestión, pues los alumnos no sólo pondrán en práctica sus conocimientos de historia y patrimonio, sino que podrán movilizar todos sus saberes: investigar, formular proyectos, hacer cuentas, convocar a la población y construir relaciones con distintas instituciones y empresas.

A manera de conclusión

La enseñanza en valores y actitudes para el cuidado, conservación y disfrute del patrimonio local y regional contempla sin duda distintas dimensiones y acciones que implican apropiarse de un bien simbólico. El día de hoy, enseñar el patrimonio es una necesidad humana que va más allá de comprender y compartir con el otro una identidad; representa una vía para generar recursos pero sobre todo para acrecentar el conocimiento y la cultura que cada uno de los grupos humanos ha construido o creado para vivir en un mundo que presenta retos. Fomentar la responsabilidad social en torno al patrimonio es quizás una de las enseñanzas que no se pueden perder de vista en un país en que avanza la pobreza y en un mundo donde la diversidad es menospreciada; mientras se avanza hacia la homogenización cultural.

Bibliografía

Andrews, B. (2010). "How we used to lived". En *Heritage Teaching*, 42. 3.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Press.

Castiñeiras, A. (2008). *Introducción al método iconográfico*. Barcelona: Ariel.

Kumar, N. (2011) Culturally Appropriate Education Theoretical and Practical Implications. En Reyhner, W.S. Gilbert & L. Lockard (Eds.). *Honoring Our Heritage: Culturally Appropriate Approaches for Teaching Indigenous Students*. Northern: Arizona University, 11-42.

Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.

Mendoza, E. (2012, 13 mayo) *Destrucción y robo del patrimonio arqueológico nacional*. Recuperado http://www.voltairenet.org/article174198.html.

MUNAL. (2014) ¿Qué le da valor al arte?. Recuperado en [http://munal.mx/educacion/ficha/ver/valor].

Nava, J. (2009). El museo. Espacio de representación y la nueva re-construcción del significado de los objetos culturales. *Revista electrónica Imágenes,* [http://www.esteticas.unam.mx/revista_imagenes/rastros/ras_nava01.html].

Pérez, P. (2007) *La insurrección expositiva: cuando el montaje de exposiciones es creativo y divertido. Cuando la exposición se convierte en una herramienta subversiva*. España: Trea.

Querejazu, P. (2013). La apropiación social del patrimonio. Antecedentes y contexto histórico. En *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos*, 20, 42-51 Recuperado en [http://www.conaculta.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf20/articulo2.pd]

Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la interculturalidad*. México, UPN.

Santacana, J, y Hernández, F. (2011) *Museos de Historia. Entre la taxidermia y el nomadismo*. Barcelona: Trea.

Smith, L. *y* Akagawa, N. (2009). *Intangible Heritage (Key Issues in Cultural Heritage).* Abingdon: Roudledge.

Smith, L. (2006). *The uses of Heritage*. Abigndon: Routledge.

Stancliffe, S. (2010) "How we remember". En *Heritage Teaching,* 43, 3.

UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Recuperado en http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00006.

UNESCO, (1972) *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. París: UNESCO. Recuperado en (http://www.cinu.org.mx/eventos/cultura2002/doctos/conv.htm.

UNESCO, (2005). *Patrimonio Mundial en Manos de Jóvenes. Conocer, atesorar y actuar.* UNESCO: Santiago.

Zamora*,* F. (2007). *Filosofía de la imagen: lenguaje, imagen y representación*. México: UNAM.

Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en los pueblos originarios de México: ¿es posible pensar en una historia intercultural?

Fernando DÍAZ GONZÁLEZ
Víctor GÓMEZ GERARDO
// Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Fernando Díaz González. Licenciado en Administración Educativa, profesor de lengua náhuatl, ciencias sociales y humanidades en el Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca, actualmente estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo. UPN- Ajusco. fdiazgonzalez8@gmail.com

Víctor Gómez Gerardo. Profesor Titular "C" de T/C en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Doctor en Humanidades (Historia), UAM-Iztapalapa. Temas de investigación en prácticas docentes relacionadas con el uso del libro de texto de historia y geografía, b) Manuales escolares de geografía utilizados en el siglo XIX en Latinoamérica. victor_gomezg@hotmail.com

Resumen // La finalidad sobre la enseñanza de la historia en México se remonta a finales del siglo XIX, buscaba formar la identidad nacional a través de la historia patria, la cual pretendía borrar todas las diferencias culturales y formar un país homogéneo, así mismo en el siglo XX las políticas educativas para los pueblos indígenas consistían en su integración a la vida nacional, por ello la historia debía fomentar el amor a la patria y el respeto a las instituciones a través del civismo. A finales de los años noventa y durante el sexenio de Vicente Fox se dio impulso a la educación intercultural dirigido para las comunidades originarias por considerarlos diferentes, la enseñanza de historia seguía privilegiando el discurso oficial, por consiguiente es necesario transitar a una historia que atienda la diversidad a través de la interculturalidad, una historia donde exista un dialogo intercultural (pueblos originarios y no indígenas) y no la imposición de alguna cultura.
Palabras clave: // Pueblos originarios, educación, historia, interculturalidad.

Introducción

En esta breve reflexión tratamos de evidenciar la forma en que los pueblos originarios de México han sido excluidos en la historiografía oficial, se reconoció su existencia en el pasado prehispánico pero no se incluyó su historia, sus costumbres, ni su lengua dentro de la historia nacional; existe la imposición de una historia oficial centrada en el ámbito político y la admiración de los "héroes", una historia donde no fueron incluidos sino excluidos y tachados como carentes de conocimientos y pasivos por naturaleza, a los cuales había que "civilizar".

El recorrido histórico sobre la enseñanza de la historia inició desde el siglo XIX a partir de la conformación del sistema educativo en 1867, los liberales comenzaron a fomentar el nacionalismo y la conciencia nacional a través de la historia patria, incluso se dio mayor impulso durante el gobierno de Porfirio Díaz, la población indígena tenía que ceder su cultura a favor de formar parte de la nación mexicana.

Después de la revolución mexicana, la política educativa nacional indigenista centró su atención en la educación rural, el reconocimiento de su cultura y lengua en la escuela para conseguir integrarlo a la vida nacional, enseñándole siempre el amor a la patria y el respeto a las instituciones, estas mismas tendencias continuaron aun cuando se planteó la educación intercultural sólo para las comunidades indígenas por ser consideradas diferentes.

Finalmente hacemos una reflexión sobre el propósito que debe cumplir la historia en un currículum intercultural, al principio hacemos referencia sobre el significado teórico de la "interculturalidad" para no errar como ocurre en la actual política de educación intercultural, hablamos de una historia que forme el ciudadano intercultural, capaz de relacionarse con el otro, una historia que ayude a conocer la diversidad y comprender el porqué del presente con el pasado, una historia que forma una conciencia histórica para mejorar la convivencia y el respeto social para dejar de lado la historia que manipula ideológicamente y como medio para la legitimación del poder.

Los pueblos negados en la historia oficial

La enseñanza de la historia en México tuvo una amplia relación con la conformación del sistema educativo en el último cuarto del siglo XIX y se le dio mayor impulso con la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) en 1921; es importante señalar que la historiografía llevada a las aulas comenzó a ser escrita por personajes que participaron activamente en la vida política cuyo objetivo era construir una identidad nacional a través de la historia patria, negando el pensamiento filosófico de los pueblos originarios.

> García (2010) destaca a:
>
> Manuel Payno, Antonio García Cubas y Guillermo prieto, los cuales formaron parte de una generación de liberales que pretendieron hacer de México un país capitalista, cuya visión del mundo y de nuestra historia quedó plasmada en los múltiples escritos…principalmente en la historia. (p.94)

De esta manera, la naciente historiografía oficial que se implementó en el sistema educativo mexicano estuvo muy relacionado con los ideales políticos y económicos de los liberales mexicanos, los gobiernos de Juárez, Lerdo de Tejada y Porfirio Díaz comenzaron a impulsar el proyecto de desarrollo capitalista, para ello la educación pública y la historia debía jugar un papel esencial, Guerra (1991) señala que se trataba de "formar un hombre nuevo" un hombre libre de los dogmas religiosos y formar una conciencia nacional, sobre todo para los pueblos originarios que en esa época eran una población mayoritaria.

Los gobiernos de origen liberal deseaban construir un país homogéneo y con una identidad nacionalista, es decir todos los grupos sociales debían integrarse a una misma nación y compartir un mismo idioma, un territorio, el sentido de la identidad nacional mediante los símbolos patrios y sobre todo compartir una sola historia nacional, a juicio de Anderson (1993) son los indicios de la formación de una comunidad imaginada.

Las reformas a las leyes lograron establecer una educación laica, gratuita, obligatoria y centralizada; como expresa Guerra (1991) en 1867 se expidió la Ley de Instrucción Pública en el Distrito Federal que estipuló el carácter gratuito y obligatoria de la enseñanza elemental o primaria, y sobre

todo prohibió la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, quitándole así el control de la educación a las corporaciones religiosas; estas mismas ordenanzas legales se reafirmaron en las décadas posteriores, en 1874 se estableció un decreto que también prohibía la instrucción religiosa en todos las instituciones escolares federales, estatales y municipales, en 1880 se reformó el artículo 109 de la constitución estableciendo a la enseñanza primaria como laica, gratuita y obligatoria.

Con la ley de instrucción pública de 1888 el mayor logro de la época porfiriana fue la centralización de la educación, el Estado asumió el control de la educación en el país y no las corporaciones religiosas, como lo hace notar Guerra (1991) en 1900 el 20% de las escuelas dependían de los municipios y el 80% dependían del control de la Federación y de los entidades federativas, a pesar de este crecimiento educativo no lograba satisfacer a toda la población, sobre todo existía amplios rezagos en los pueblos originarios.

Se logró la uniformización de los programas de enseñanza de en todo el país y además serían formulados por el ejecutivo federal (Bazant, 1993). De este modo la educación nacionalista impulsada desde 1867 buscó promover en la población una educación científica y que fomentara el "amor a la patria", la geografía y la historia serían pilares fundamentales para conseguir dichos preceptos. Justo Sierra creía que:

> Era necesario crear una conciencia nacional como defensa de los peligros expansionistas del exterior pues de los 14 millones de habitantes que había en 1902, nueve no tenían conciencia de pertenecer a una nación, se refería básicamente a los indígenas y a la necesidad que había de integrarlos a la sociedad. (Bazant, 1993, p.36)

La enseñanza de la historia jugó un papel esencial para fomentar el amor a la patria, en la década de los 80 del siglo XIX comenzaron a publicarse diversos libros que servirían para la enseñanza elemental sobre la historia de México cuya idea es la enseñanza de la "historia patria"; una historia construida desde la visión de los liberales que pretendían resaltar los "héroes" que defendieron la madre patria desde la independencia hasta el segundo imperio, sería el comienzo de la enseñanza de la "historia de bronce" como dice Crespo (2011). El propósito era claro:

> El objetivo del Primer Congreso de Instrucción fue la uniformidad en la enseñanza para lograr la unión de todos los mexicanos y la materia clave para alcanzarla era la enseñanza de la historia…El objetivo de la enseñanza no sólo era suministrar el conocimiento de los hechos pasados, sino:… despertar, por medio de reflexiones, una gran admiración por nuestros héroes, profundo respeto a nuestras instituciones políticas y un noble estimulo patriótico… (Bazant, 1993, p.64)

En el análisis que realizó García (2010) sobre los libros de textos de historia destaca los siguientes: *Compendio de la historia de México para el uso de establecimientos de instrucción pública de la República mexicana* publicado en 1876 por Manuel Payno, *Catecismo elemental de historia de México desde su fundación hasta mediados del siglo XIX* de José María Roa de 1888, en 1890 Antonio García publicó el *Compendio de historia de México y de su civilización para el uso de los establecimientos de instrucción primaria*.

Meníndez (2004) da a conocer otra generación de libros de historia que fueron publicados entre los años 1891-1911, destaca la obra de Justo Sierra titulada *Historia General de México e Historia patria*, aunque mostraba una nueva estructura en su contenido y la inclusión de imágenes, “la mayoría de los temas expuestos tenían por objeto resaltar el amor a la patria, así como ser un buen ciudadano y patriota” (p.95).

Es conveniente observar que la mayoría de dichos libros tenían un contenido narrativo de los hechos, es decir una narración de historias sin críticas y que pretendía la memorización por parte de los educandos, así mismo los contenidos estaban ordenados de manera cronológica donde se destaca una clara división de los periodos históricos, una estructura de la historia que se le conoce como noción de “continuidad”, cuya idea es que un periodo histórico es mejor que la anterior y es posible avanzar hacia una modernización progresiva.

Los contenidos de los libros de historia, investigados por García (2010) y Meníndez (2004), abarcaban tres épocas de la historia de México: Las culturas indígenas, dominación española y la independencia del país en 1821, y por último el surgimiento de la independencia hasta el gobierno de Porfirio Díaz. Al respecto destaco algunos aspectos fundamentales para comprender la exclusión de los indígenas de la historia.

Con todos los argumentos anteriores, se puede percibir que la historiografía oficial o la historia patria se concentró en las cuestiones políticas y en las acciones de los protagonistas de la política mexicana, en ningún momento se escribió la historia "desde abajo", desde las masas populares, los campesinos o los pueblos originarios, por ello todo el conocimiento milenario, la cultura y las lenguas de dichos pueblos quedaron relegados solo para las comunidades, y sobre todo pesó sobre ellos una total discriminación racial.

La historiografía no reconoció la diversidad sino por el contrario dejó al margen la historia pasada y presente de los pueblos, en los libros se habla de las "culturas indígenas" de los "indios" como un pasado esplendoroso y glorioso, como algo que fue pero no se hace referencia a la situación de su presente, no se habla de sus condiciones económicas y culturales, ni su participación en los distintos hechos históricos, ni siquiera Juárez que era de ascendencia indígena logró reconocer en las leyes de reforma su existencia misma.

Nunca se reconoció al "otro" como diferente sino por el contrario se le trató de integrar a la vida nacional olvidando sus tradiciones, sus cosmovisiones y sobre todo su lengua, en ellas se establecieron políticas de castellanización severas, ya que se contraponía la ideología liberal de la "modernización" contra la "tradición" y toda tradición cultural se calificaba como atraso, ignorancia y sobre todo un problema para el desarrolla nacional. En este sentido Florescano (2012) refiere que:

> El Estado-nación, en lugar de aceptar la diversidad de la sociedad real, tiende a uniformarla mediante una legislación general, una administración central un poder único. La primera exigencia del Estado-nación es... desparecer la sociedad heterogénea y destruir los "cuerpos", "culturas diferenciadas", "etnias" y "nacionalidades"... La historia patria [que se impuso en el sistema educativo] se convirtió en el instrumento idóneo para construir esta nueva concepción de la identidad nacional, y el museo en un santuario de la historia patria. (pp. 90,92)

Después de la revolución mexicana, el Estado a través de la SEP logró centralizar la educación y como consecuencia uniformizar los contenidos educativos para todo el país, desde entonces, en la opinión de Dietz y Mateos (2011), la educación se convirtió en un instrumento del Estado para difundir su ideología (p.64). Por consiguiente se puede entender que la enseñanza

de la historia también asumió una tarea de control ideológico-político para todo el país, específicamente para los pueblos indígenas. Para comprender dicho planteamiento es importante destacar las finalidades de las políticas educativas a lo largo del siglo XX.

A partir de los años veinte los gobiernos posrevolucionarios comenzaron a implementar una serie de políticas educativas específica para las comunidades originarias, las políticas tenían como objetivo la "integración nacional", es decir integrar a las comunidades a la vida nacional con la justificación de sacarlos de la miseria y el atraso económico en el que vivían, iniciándose así una cruzada nacional de alfabetización a través de los misioneros culturales, las casas del pueblo y posteriormente con la ayuda de maestros formados en las normales regionales.

En los años treinta, las políticas educativas para los pueblos originarios estuvieron influidas por la corriente antropológica del "indigenismo", el cual pugnaba por integrar al indígena a la sociedad nacional para asegurar su progreso, este indigenismo no fue a petición de los pueblos originarios, Gunther Dietz afirma que se trata de una proyección de los mestizos que inventan una nación a imagen y semejanza del indígena pero con una idea de país al estilo europeo, es un proyecto centralizado que buscaba una relación entre el Estado con los "aun no mexicanos". Por ello se "intentó recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar las herencias india y española en la Raza Cósmica" (Bertely, CIESAS).

Dos eran los objetivos centrales del indigenismo:

> En primer lugar, se trata de integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una "aculturación planificada", dirigida a lograr la homogeneidad étnica. En segundo lugar, y de forma paralela se trata de "modernizar" la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales. (Dietz y Mateos, 2011, p.70)

En este contexto, los pueblos originarios comenzaron a ser parte de las políticas oficiales y comenzó su institucionalización por parte del Estado para su mayor control político y socioeconómico. Entre los años veinte y treinta la situación política del México posrevolucionario continuaba bajo la presión de fuerzas tal como la iglesia y el Estado, el indigenismo, el socialismo y el

hispanismo (Vázquez, 1979), ante esta situación se seguía con la idea de integrar una patria y la historia tendría esta encomienda, “los autores de texto estaban de acuerdo en que la historia debía cumplir dos finalidades: la instrucción cívica y el estímulo patriótico. Tradicionalistas y oficialistas estaban de acuerdo en que esas eran las funciones que debía cumplir la enseñanza de la historia” (Vázquez, 1979, p.187).

Para la enseñanza de la historia, los libros de textos fueron esenciales, como lo fue a finales del siglo XIX, estos textos seguían empleando la división de periodos históricos, se incluía el estudio de las culturas “prehispánicas”, la conquista y colonia, la independencia, las intervenciones extranjeras y reforma, el gobierno de Porfirio Díaz y la incipiente revolución mexicana; Vázquez (1979) identifica dos corrientes del nacionalismo que pugnaron en la elaboración de los libros de texto, por un lado estaban los autores de filiación tradicionalista con amplias tendencias hispanistas y por otro los oficialistas que abrazaban la idea de la revolución, indigenistas y populistas.

Vázquez (1979) observa dos grupos antagónicos en la edición de los libros de historia durante el periodo 1917 a 1940, el primer grupo (1917 a 1925) destacan obras publicadas antes de la revolución, obras de los oficialistas y tradicionalistas, en el segundo grupo (1926 a 1940) matizan los oficialistas, tradicionalistas y la escuela socialista.

Es importante destacar que las pugnas se centraban en resaltar a determinados “héroes históricos”, por ejemplo los oficialistas consideraban enorgullecerse del pasado prehispánico y defender las acciones de Cuauhtémoc como último emperador azteca; los tradicionalistas consideraban la religión prehispánica como diabólica y así justificaron la conquista para la adquisición de la verdadera religión católica, así mismo destacan a Cortés como el precursor del mestizaje necesario; así continúa la discusión de los personajes y los hechos en las siguientes etapas históricas.

La enseñanza de la historia, para la sociedad mexicana incluida a los pueblos originarios, debía estimular el sentido patriótico que permitiera la integración de la nación borrando las diferencias culturales y lingüísticos, se refuerza la admiración de los personajes históricos levantando estatuas por todo el país y sobre todo adquirir la conciencia nacional a través la historia. A partir de 1940, los gobiernos posrevolucionarios comienzan a dejar un lado

la ideología socialista promovida por Cárdenas y se centran en la política de "unidad nacional" para superar y conciliar las diferencias políticas.

> [Por ello] la enseñanza de la historia debía tener dos finalidades fundamentales: "la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria" (Ramírez, 1948, p.72 citado por Vázquez 1979). La historia debía explicar las estructuras de las instituciones económicas, jurídicas políticas y culturales para "formar el espíritu cívico"... (Vázquez, 1979, p.245).

Los libros de historia tanto oficiales y tradicionales seguían con esta ideología y con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) en 1959, tenían la misma encomienda, inculcar el amor a la patria mediante la historia y el civismo. Así la política indigenista, apoyada por el Instituto Nacional Indigenista creada en 1948, no fue más que para educar al indígena utilizando su propia lengua para después adquirir los conocimientos occidentales y aprender el castellano, el indígena debía funcionar como mismo agente aculturador en su propia comunidad (Dietz y Mateos , 2011).

En los años posteriores el indígena seguía siendo objeto de la política educativa, se continuó con la idea de la integración nacional fomentado el amor patriótico y el respeto de las instituciones, sin embargo es importante resaltar que dichas políticas educativas, que fracasaron en sus objetivos, lograron hacer del indígena un *ciudadano intercultural* (por el dominio de dos lenguas y la adquisición de *otros* conocimientos), muchos aprendieron a dominar el castellano, lograron graduarse de las universidades e influir en las políticas educativas, sobre todo en el magisterio indígena y en varias organizaciones indígenas.

En 1978, la SEP crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), por la participación de los intelectuales indígenas y lograron impulsar junto con el Estado la Educación Bilingüe Bicultural que pretendía enseñar dos lenguas y dos culturas, sin embargo la educación indígena seguía siendo una política de Estado, aunque se trató de biculturizar el currículum se seguía con contenidos en las asignaturas propuestos por la SEP, se continuaba con una educación indígena oficialista, el caso de la historia seguía siendo la trasmisión de la ideología oficialista y patriótica.

Tal como expresan Dietz y Mateos (2011), en los años 90, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari ya existía una profunda ruptura entre las comunidades indígenas y el Estado por las modificaciones del Artículo 27 constitucional y la firma del Tratado de Libre Comercio de América del norte (TLCAN), en vísperas de los 500 años del Descubrimiento de América, los pueblos originarios comenzaron a reflexionar sobre su identidad y la relación con el Estado Mexicano, ante este panorama en 1992 el congreso mexicano modificó el artículo 4° constitucional para reconocer la "composición pluricultural" del país.

Sin embargo, en 1994 se hizo evidente la situación social, económico y cultural de los pueblos originarios con la irrupción del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, a raíz de ello se comienza a discutir nuevas políticas educativas que reconociera la diversidad cultural del país. En plena era de la globalización, menciona Gunther Dietz, cuando los pueblos indígenas reivindican la "autonomía" el gobierno responde con la "educación intercultural Bilingüe" (EIB).

La percepción de la educación intercultural aplicada en México fue la misma que se tiene en Europa para la población inmigrante, los alóctonos. La educación intercultural mexicana se dio para los pueblos indígenas, para los autóctonos, pues se seguía considerando que eran "ellos" los que necesitaban una educación diferente, además se impulsó sólo en la educación primaria lo cual significó un paso para la educación monocultural porque en los siguientes niveles educativos la educación para el indígena sería igual como el resto de la población mexicana.

Tampoco existió una verdadera reforma en los contenidos de la asignaturas, en el caso de la historia se continuaba enseñando la misma historia oficial dividido en épocas y una narrativa de hechos políticos, hay un mínimo reconocimiento de la diversidad cultural en la enseñanza de la historia. Ahora ya no se habla de una "integración nacional" porque el Estado ya no es rector de la economía, a juicio de Gunther Dietz se habla de un reconocimiento al derecho a la diferencia cultural y lingüística porque esto no es explotable económicamente, no siendo así el territorio.

Por ello, no es casualidad que se haya reconocido la composición pluricultural de México en 2001 con la reforma al artículo 2° constitucional y la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos

Indígenas en 2003, la educación intercultural "oficial" sigue siendo una política de Estado y para ello en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para impulsarlo.

La escuela es el único enlace que tiene el Estado para seguir controlando políticamente las comunidades indígenas (Gunther Dietz) y la historia de México sigue glorificando a algunos y desterrando a otros personajes históricos, una historia política dividida en periodos y con muy poco reconocimiento de la diversidad cultural, esto ocurre desde el nivel básico hasta el nivel medio superior.

Pensar en una historia para un currículum intercultural

De lo expuesto anteriormente, surgen las interrogantes sobre ¿Qué historia enseñar a los estudiantes indígenas? ¿Qué función debe jugar la historia en un currículum intercultural?

Para comprender y poder establecer una posible finalidad en la enseñanza de la historia en un currículum intercultural, es preciso analizar lo que debe significar la interculturalidad para un país tan diverso, con culturas autóctonas como México. En primer lugar, diversos investigadores coinciden en establecer un "*modelo de sociedad"* donde exista una relación e interacción entre los diversos sectores sociales, es decir una relación entre pueblos indígenas y no indígenas en condiciones de respeto e igualdad, para lograr la justicia social, no permitiendo la exclusión de ningún grupo ni la hegemonía de una cultura dominante. Walsh (2005) considera que:

> …la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (p.4).

En este modelo de sociedad intercultural debe existir la relación y articulación de personas y de grupos de distintas culturas. Walsh (2005) plantea el desarrollo e interacción entre las personas y un intercambio de conocimientos y

prácticas culturales diferentes, para ello es necesario establecer el "diálogo intercultural" y que las relaciones sean equitativas y asumir las responsabilidades de manera compartida; la interculturalidad no debiera ser exclusivo para las comunidades originarias sino le incumbe abarcar todos los sectores de la sociedad, en este caso para toda la sociedad mexicana.

Guichot propone una cohesión social pero permitiendo de la integración de los grupos excluidos en la toma de decisiones políticas, económicas y sociales, respetando su identidad cultural, darles voz y sean partícipes en la construcción de la nación, por ello se trata de formar nuevos ciudadanos sin imponerles formas de vidas ajenas o consideradas como mejores, es lo que llama una "ciudadanía intercultural".

> [Considera] apuntar hacia un concepto de ciudadanía que sirviera de vínculo de unión entre grupos sociales diversos, una ciudadanía compleja y pluralista capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política del tal modo que sus miembros pudieran sentirse ciudadanos de primera. Aquí aparece el papel de la educación: formar para un mundo donde todas las personas se sepan y se perciban como ciudadanas, en el que los individuos se comprometa en participar activamente, con responsabilidad, en las decisiones que afectan a los asuntos públicos. Ciudadanía unida a un modelo de persona: la intercultural. (Guichot, s.f. p.30)

Así mismo, Olivé (2008) plantea en su proyecto intercultural establecer derechos y obligaciones de los pueblos originarios, su derecho a la diferencias, la obligación del Estado Mexicano y del resto de la nación, la idea es construir una sociedad con justicia social. Al respecto comenta:

> [Que] todos los pueblos y comunidades indígenas que conviven en el país tienen derecho a mantener su identidad colectiva. Pero no tienen solo el derecho de sobrevivir, sino también a desarrollarse social y económicamente según los planes de vida colectivos que ellos mismos formulen y elijan. (p.36)

Sin embargo es importante recalcar su derecho a la participación en la toma de las decisiones políticas para satisfacer sus necesidades y participar en la vida democrática del país como cualquier otro ciudadano sin imposiciones

ni condiciones de subordinación cultural, siempre respetando su identidad cultural y la autonomía.

Para lograr una verdadera sociedad intercultural, la educación tiene que contribuir a formar estos nuevos ciudadanos, en el currículum de la *educación intercultural* es necesario tomar en cuenta los conocimientos locales, las necesidades y las características culturales de los pueblos indígenas, así como conocimientos universales de otros grupos sociales, no debe existir la imposición de ninguna de ellas, ni jerarquizarlos como saberes científicos y tradicionales, asegurando el desarrollo de todos los sectores sociales y su participación en la vida democrática del país.

Para que exista esa relación equitativa, la educación intercultural debe ser para todo el sistema educativo y de esta manera exista el conocimiento del “nosotros” con los “otros” y exista ese espacio de convivencia, eliminando así el racismo y la discriminación hacia las mal llamadas culturas minoritarias.

Walsh (2005) cita a Haro y Vélez (1997) los cuales consideran:

> Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales… (p.12)

Retomando estos principios del modelo de sociedad y educación intercultural, la Historia como disciplina de enseñanza tendría que jugar un papel muy importante en las sociedades multiculturales como lo es México, se hablaría de una historia cuya finalidad sea en primer lugar reconocer a los pueblos indígenas, se hagan visibles con su propia identidad cultural.

Así mismo, es necesario que la historiografía nacional considere la participación de los pueblos originarios en los diversos momentos históricos, como la independencia, la guerra de reforma y la revolución mexicana, se trata de una enseñanza para la diversidad y ayudar a formar la conciencia histórica de los pueblos indígenas; en conjunto (sociedad, Estado y pueblos

indígenas) buscar el bienestar social y la participación, se trata de una historia donde refleje un "diálogo intercultural", mostrar una relación del presente con el pasado, y no sólo centrar la historia en el pasado.

Por otro lado, en el currículum intercultural, a decir de Dietz y Mateos (2011), tiene que existir un "dialogo de saberes" entre las diversidades, un dialogo de saberes culturales que no han existido en la historia, lo cual permita entenderse uno al otro, es decir reconocer el saber del "otro" y que todo tiene un sentido histórico para evitar reducir el conocimiento indígena como algo mítico o tradicional sino que existe toda una configuración histórica.

La historia ha de abrirse el reconocimiento del otro y comprenderlo, lo que Enrique Florescano llama el oficio de la comprensión.

> El estudio del pasado nos obliga a conocer lugares nunca vistos antes, a familiarizarnos con condiciones de vida que difieren de las propias, y de este modo nos incita a reconocer otros valores y a romper las barreras de la incomprensión fabricadas por nuestro propio entorno social…Al acercarnos al otro nos abrimos al reconocimiento de la diversidad social y cultural, uno de los valores indispensables para el desarrollo de la tolerancia y la convivencia civilizada. (Florescano, 2012, pp.25-26)

Carlos Pereyra y Luis Villoro coinciden que el objeto de la historia debe ser comprender el presente a través de estudio o análisis del pasado, o bien los hechos del pasado deben servir para comprender el presente, el sentido de la "retrodiccion", "de no remitirnos a un pasado con el cual conectar nuestro presente, éste resultará incomprensible, gratuito, sin sentido. Remitirnos a un pasado dota al presente de una razón de existir, explica el presente" (Villoro, 1980, p.37). En la opinión de Villoro la historia comprende otra función más, además de comprender el presente la historia analiza la forma en que se han construido las distintas sociedades, las múltiples culturas, lo cual rompe con la tradición de la historia centrada en un grupo dominante, de poder, se rompe con la visión de "una sola historia" que tenemos de una sociedad, como es el caso de los indígenas o de los africanos. Este análisis del presente a través del pasado configura la *conciencia histórica*, es decir se toma como experiencia el pasado para entender el presente y con ello proyectar el futuro.

Conclusión

En la actualidad es necesario una educación y una historia que fomente la diversidad cultural del país, una historia donde se hagan visibles las comunidades indígenas para reconocer su propio pasado, sus tradiciones y su cosmovisión; es importante dejar ver que la razón universal no es el único camino para obtener el conocimiento, el pensamiento filosófico de los indígenas también demuestran un tipo de conocimiento que ha servido para su existencia.

No sólo se trata de reconocer a la multiculturalidad sino más bien plantear una verdadera interculturalidad, es necesario una *historia intercultural* donde exista el dialogo y el conocimiento intercultural de la "razón" con la "tradición", ambos pensamientos deben complementarse para formar un *ciudadano intercultural*; todos los sectores sociales deben reconocer sus diferencias sin que alguno se oponga sobre otro y compartir su historia y sus conocimientos.

Abrir la educación y una historia intercultural puede generar una sociedad diversa donde quepa la convivencia y se puede aspirar a la igualdad y a la justicia social; García Canclini (2004) declara que "Necesitamos pensarnos a la vez como diferentes, desiguales y desconectados, o mejor como diferentes-integrados, desiguales-participantes y conectados-desconectados" (p.79). La historia debe mostrar el pasado y aun que dolorosa el presente de los pueblos indígenas para ir formando la conciencia histórica.

Referencias bibliográficas

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato.* México: El Colegio de México.

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.

Bertely, María. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México.* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (CIESAS), consultado el 29 de noviembre de 2016, en:

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Crespo, J.A. (2011). *Contra la historia oficial*. México: debolsillo.

Dietz, G., y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicano*. México: SEP-CGEIB.

Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE.

García, B. (2010). "Una historia en construcción. La historia patria de México vista a través de los textos escolares. 1821-1876" en Galván, L. E. y Martínez, L. (coord.) *Las disciplinas escolares y sus libros*, México: CIESAS, UAEM, Juan Pablo Editores.

García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa editores.

Guerra, F. X. (1991). *México: del antiguo régimen a la revolución.* México: FCE.

Guichot, V. *Identidad, ciudadanía y educación: del multiculturalismo al interculturalismo*. Universidad de Sevilla. Consultado el 15 de Octubre de 2016, de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_2.pdf

Meníndez, R. (2004), "Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México, en Galván L. E., *Lecturas y lectores en la historia de México,* México: CIESAS.

Olivé, L. (2008). *Interculturalismo y justicia social*. México: UNAM.

Pereyra, C. et al. (1980). *Historia ¿para qué?* México: Siglo XXI.

Vázquez, J. (1979). *Nacionalismo y educación.* México: El Colegio de México.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima Perú: Ministro de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe intercultural. Consultado el 08 de Octubre de 2016, de: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

Documentar una experiencia: el Archivo Histórico del Núcleo Agrario Comunal de Huitzizilapan

Irma Leticia MORENO GUTIÉRREZ
// Socio activo de la SOMEHIDE

Irma Leticia Moreno Gutiérrez. Profesora de educación primaria, por la Escuela Normal del Estado de México. Licenciatura en Pedagogía, por la escuela normal superior del estado de México. Doctorado en Ciencias de la Educación, por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Profesora jubilada. Experiencia en investigación, dentro de la línea de Historia de la Educación, en campo de: Historia de la cultura escrita, maestros, historia de las ideas, libros de texto y revistas pedagógicas. Actualmente, integrante del seminario: los maestros y sus saberes pedagógicos, que dirige la doctora Luz Elena Galván. Socia fundadora de SOMEHIDE. slhvive@hotmail.com

Resumen // El trabajo que se presenta pretende compartir una experiencia de investigación: el rescate del Archivo histórico del Núcleo Agrario Comunal de San Lorenzo Huitzizilpan, considerado como un patrimonio cultural e histórico de esta comunidad, y valorado como un recurso de enseñanza de la historia local.

El texto considera al patrimonio cultural como una fuente histórica primaria para acercarnos al conocimiento de nuestra historia inmediata, como una forma de memoria colectiva de los pueblos que rescata las memorias individuales y documenta el ayer, el presente, y permite mirar hacia un futuro posible.

El trabajo enfatiza el valor educativo del acervo rescatado, además, describir el proceso de rescate que se hizo de este patrimonio cultural y cómo se fue integrando este acervo documental hasta concluir con la elaboración del catálogo correspondiente.

Esta experiencia de investigación se fundamenta en la Historia Cultural (Burke) una tendencia historiográfica contemporánea que pone el acento en las manifestaciones, relaciones, formas de pensar y representar el mundo, enfatizando el papel de los sujetos sociales.

Los conceptos básicos que subyacen en esta texto son: patrimonio cultural, memoria colectiva historia local etc., entre otros.

Palabras clave // Memoria colectiva, memoria individual, patrimonio cultural, historia local.

Introducción

La aventura académica que emprendimos al atrevernos a rescatar el acervo documental que registra la historia de un pueblo y su gente, San Lorenzo Huitzizilapan, la iniciamos, a invitación del Presidente del Comisariado de los Bienes Comunales de esa localidad.

El reto fue grande había que seleccionar, ordenar y catalogar más de 50 cajas grandes y algunas de ellas, destruidas, llenas de documentos diversos y desordenados; sin embargo, la aventura resultaba atractiva.

Se elaboró un proyecto de investigación considerando cuatro etapas; diagnóstico, revisión y selección de documentos, ordenación y clasificación, y finalmente, la catalogación. El propósito que permeó en este proyecto fue: rescatar y dar a conocer este acervo como patrimonio cultural e histórico a los habitantes de este lugar, ya que en él se registra el devenir de los momentos, sujetos y hechos que han ido conformando lo que hoy es este Núcleo Agrario Comunal de Huitzizilapan.

El conocimiento y reconocimiento de esta historia local por parte de los habitantes de este pueblo, seguramente que abrirá horizontes para fortalecer los vínculos que los unen e identifican, y desde donde defienden y luchan por su territorio, su historia y su cultura.

Este trabajo se inscribe dentro de la vertiente de la Historia Cultural (Burke 2000) y la Historia Documenta, que consideran a los archivos histórico como parte del Patrimonio histórico de los pueblos, naciones y en general de la humanidad (Ma. De los Ángeles Quero).

El documento que se presenta se integra de cuatro apartados, a saber: delimitación conceptual, la importancia pedagógica del patrimonio cultural como una fuente histórica para la enseñanza de la historia escolar, el Núcleo Agrario Comunal de Huitzizilapan: un bosquejo histórico y, finalmente, rescate de un patrimonio documental: el archivo histórico.

La escritura de este texto tiene como finalidad compartir una experiencia de investigación y hacer hincapié en la importancia cultural y formativa que tiene el rescate, difusión y apropiación del Patrimonio cultural e histórico para los habitantes de una comunidad.

Delimitación conceptual

Es importante considerar al Patrimonio histórico y cultural de los pueblos como un campo temático dentro de la Historia Cultural, pero también, como una fuente histórica para la enseñanza de la Historia local. El Patrimonio como una herencia cultural tangible e intangible de los pueblos conlleva el sentir y hacer de los hombres y mujeres en su devenir. Patrimonio implica propiedad y pertenencia a. Es un medio que da identidad a los individuos y las colectividades, en él, se conjugan: la herencia de los antepasados, las preocupaciones del presente y las aspiraciones y utopías del futuro. Conocer y conservar el Patrimonio cultural permite a los hombres tejer lazos de identidad que los cohesionen como grupo y los fortalezcan culturalmente.

En este trabajo el concepto de Patrimonio cultural es abordado como un campo temático cuyo objeto de estudio es el Archivo histórico del Núcleo Agrario Comunal de Huitzizilpan, pero también como una fuente para introducir a los habitantes de este poblado al conocimiento de su historia local.

Si bien, en la memoria individual y colectiva de los habitantes de este pueblo, queda aún el recuerdo de algunos momentos, sujetos y hechos que vivieron como comuneros; estos recuerdos están llenos de olvidos y silencios que se pierden en la memoria del tiempo pasado; esta memoria colectiva que han ido construyendo, "conserva un momento, el recuerdo de una experiencia intransferible [que] borra y recompone a su capricho en función de necesidades del momento y de las leyes de lo imaginario" (Le Goff, 1978, 456) Con esos fragmentos de recuerdos individuales se ha ido tejiendo la historia del pueblo; esos retazos de memoria oral individual se comparten con el grupo pero aún es una historia inacabada; los testimonios escritos y gráficos que conforman el Archivo histórico de su comunidad abren los horizontes a la memoria colectiva, confrontan los recuerdos y testifican los hechos, rescatan a los sujetos que participaron, los momentos que dieron forma a los procesos históricos de esta comunidad; aun cuando, los vacíos sean todavía muchos. El Archivo y los documentos que lo integran es otra forma de conocerse y conocer su pasado.

Cuando los pueblos pierden su memoria colectiva de manera voluntaria o involuntaria corren el riesgo de perder su identidad, en esto estriba la importancia de rescatar los archivos históricos como lugares de la memoria

colectiva. La Nueva Historia en la tradición francesa (Le Goff, 1991), dirige la mirada no a una temporalidad, sino que reconoce múltiples tiempos vividos, para escribe historias y no sólo una Historia; encuentra en los diversos lugares de la memoria colectiva los espacios para mirar el devenir de los hombres; y uno de esos lugares, denominado topográfico, lo constituyen los Archivos históricos; a diferencia de otros como son los lugares monumentales, simbólicos y funcionales (Le Goff, 1991, p.179).

Los Archivos históricos son considerados como una forma de memoria colectiva con dos funciones: "comunican a través del tiempo y el espacio, y procuran al hombre un sistema de marcación, de registro [...] permiten reexaminar las frases y palabras aisladas escritas" (Le Goff, 1991, p.140).

Esta breve reflexión sirve de base para fundamentar la importancia de los Archivos históricos como espacios de memoria colectiva, como Patrimonio cultural, como medio de identidad colectiva, como una forma de acercarnos a nuestra herencia cultural y un camino para conocer la historia local.

El Patrimonio cultural, una fuente para acercarse a la historia

En la perspectiva de la Educación Histórica como un camino metodológico para aprender Historia en el espacio escolar, el patrimonio cultural es una de las fuentes históricas primarias que nos permiten alcanzar este propósito. Como señala Simón Texeira, citado por Valentina Cantón "el patrimonio como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo [...] permite al hombre una lectura del mundo que le rodea" (Cantón, 2009, p.33). De ahí la importancia que cobra en la enseñanza de la Historia el patrimonio cultural.

Al ser utilizado en la escuela coadyuva al logro de una de las competencias formativas que señala el Plan de Estudios de Educación Básica (2011), dentro de los programas de Historia; nos referimos a: "La formación de una conciencia histórica para la convivencia," la cual se ve favorecida si dentro del aula se recurre al patrimonio cultural como una fuente primaria que acerca a los escolares a su mundo inmediato, y es considerado como: un legado del ayer, una construcción del presente y una herencia del futuro.

Un ejemplo de ese patrimonio cultural que puede ser utilizado en el aula para aprender historia, es el Archivo histórico que se rescató, y del cual se habla en este texto. La cual abre con una contextualización de la comunidad motivo de estudio.

El Núcleo Agrario Comunal de Huitzizilapan: un bosquejo histórico

La historia de Huitzizilapan se remonta a la época prehispánica, donde aparece como uno de los 39 *altepelt* tributarios al señorío de Tlacopan (Tacuba) según lo señala la Matrícula de tributos a partir de la dominación Axayácatl (1469-1481) quien respetó su espacio territorial y organización político administrativa interna; eran los señores o *tlatoani* de estos Altepeme (en plural) los encargados de gobernar, administrar, impartir justicia y, recabar el tributo que debía ser pagado a la Triple Alianza. (García Castro, 1999)

¿Cuál era el espacio territorial del antiguo Hutzizilapan un pueblo de origen otomí? El que actualmente conserva, si bien, con cambios que a través de los siglos ha tenido y lo han llevado a extender su territorio. El paisaje que lo caracteriza está conformado de montañas, cerros, ríos, barrancas, peñascos, humedales, escurrideros y manantiales; son escasos los valles o pequeñas hondonadas. Las montañas de este pueblo sirven de límite natural entre el valle de México y el valle de Toluca.

Con la llegada de los españoles, la tierra siguió siendo de los otomíes de Huitzizilapan, el antiguo *Altepetl* prehispánico pasó a ser un "pueblo de indios" según la política real. Una de las primeras formas de repartimiento que la corona española hizo en las tierras conquistadas, fue la Encomienda, que en el caso de Huitzizilapan, pasó a ser pueblo realengo por tributar directamente a la corona. A mediados del siglo XVI las Encomiendas como formas de organización territorial y social coloniales, fueron desapareciendo y en su lugar se implantaron nuevas estructuras de organización las Congregaciones, que consistieron en: "la reubicación física reordenamiento de los asentamientos nativos anteriores a 1570[…] se trataba de transformar el mundo indígena y su religión pagana en una sociedad nueva bajo normas, patrones y creencias cristinas" (García,1999, p.154) en esta nueva etapa de vida colonial, a Huitzizilapan se le otorgó un espacio avalado por una Merced

Real que fue un documento avalado por el rey de España para certificar la posesión territorial.

La *Merced Real,* otorgada por el virrey don Luis de Velazco a Huitzzizilapan y Tlalmimilolpan, con fecha 8 de junio de 1560, es el primer documento legal de esta comunidad, podemos decir que es el primer título de propiedad de la tierra, además del documento más antiguo del Archivo rescatado.

Al revisar la *Merced Real,* encontramos que el territorio destinado para la Congregación de estos pueblos se integra por: "1 sitio de ganado menor, 2 caballerías y cuatro patrimonios de tierra para su fundación y congregación, en medio de unos cerros altos, con la condición de que dichos pueblos hicieran su fundación y que en ningún tiempo las pudieran vender ni enajenar a persona alguna" (Dictamen paleográfico, copia hecha por Francisco Rosales 1845).

Para dar cumplimiento a este documento, el 13 de junio del mismo año, se dio la diligencia de posesión correspondiente y se hicieron los recorridos para la marcación de mojoneras que delimitaban las tierras otorgadas a estos pueblos.

Durante la ceremonia de posesión "el alguacil mayor le cogió por la mano al fundador lo metió en amparo en la puerta del cementerio, de la puerta de la hermita (sic.) De San Lorenzo Huitzzizilapan lo paseó y tiró piedras y arrancó llervas (sic) y demás señales de posesión" (Paleografía); como se puede apreciar se hace mención el cementerio y la capilla destinada a san Lorenzo, edificio que aún se conserva como testigo de la historia de este pueblo.

A partir del momento en que se tiene un territorio propio legalmente reconocido, los conflictos por defenderlo, comienzan, para los habitantes de Huitzzizilpan, y aún siguen. Existen documento que dan cuenta de los juicios que emprendieron los habitantes de este pueblo acusados por la Viuda de Tomás Paredes (1711-1753) por el despojo de sus tierras, contra los padres Carmelitas por invasión de tierras; entre otros.

Durante los tres siglos de gobierno colonial, el pueblo de Huitzzizilapan representado por el juez gobernador autoridad indígena avalada por la corona, luchó en los tribunales, la Real Audiencia y las diversas instancias coloniales creadas para impartir justicia, ante los problemas de invasiones de tierras, delimitación y deslinde de sus terrenos. Estos procesos judiciales se encuentran documentados en el Archivo histórico del que se habla en este texto.

Con la creación de la República la situación de las propiedades otorgadas por la corana a los pueblos indígenas fue un tema de discusiones y debates, la Constitución de 1857 y las Leyes de Reforma abonaron a esta situación. Qué pasó con las tierras de Huitzizilapan? Hay un vacío documental durante los primeros decenios de la República, y es hasta la segunda mitad del siglo XIX (1886) cuando encontramos documentos que nos permiten saber quiénes representaban al pueblo y cuál era la situación de sus habitantes. Son pocos los documentos al respecto. El pueblo de Huitzizilapan representado por Teófilo Ortega y Francisco Mateo (1886-1914) quienes intercambian correspondencia con las autoridades del municipio de Lerma, el gobierno estatal y el Ministerio de Fomento por los conflictos de límites territoriales, prejuicio de animales por el pastoreo libre, robo de leña y madera que se tiene con los pueblos de San Francisco y Santa Cruz Ayotuxco, conflicto que lleva a elaborar el primer Plano Proyecto (1914) del Núcleo Agrario.

Será hasta el 8 de octubre de 1925 cuando este largo conflicto emprendido contra los Ayotuxcos se resuelva, mediante un documento *Juicio/ convenio. Transacción* que suscriben: el Representante de Huitzizilapan, Gildardo Villavicencio (titular) y el suplente Francisco Cabrera, con las autoridades comunales de Santa Cruz y San Francisco Ayotuxco, y Xochicuautla; ante la Secretaría de Fomento Territorial y Agua, el gobierno estatal y las autoridades municipales. Los testimonios de este proceso están en el Archivo rescatado.

Los habitantes del pueblo se encontraban congregados alrededor de la iglesia y barrios circunvecinos, lo cual limitaba la vigilancia permanente de los terrenos por parte de éstos, las autoridades comunales y los comisarios municipales; la incursión del libre pastoreo, y la tala clandestina eran problemas frecuentes.

La política agraria heredera de los postulados del Artículo 27 de nuestra Carta Magna, obligaron a los habitantes de Huitzizilapan a solicitar ante el Departamento Agrario la Titulación y Reconocimiento de las Tierras Comunales que poseían (1941). Este proceso lo inicia el entonces Representante de los Bienes Comunales; Lorenzo Martínez Trejo (titular) y Marcelino Juárez Moreno (suplente) (1933-1971). Quienes en la memoria oral individual son considerados personas importantes pues, “gracias a ello se tienen los terrenos comunales”. En esta afirmación hay un vacío un desconocimiento de lo

que en él pasado remoto aconteció en estas tierras, pasado que es posible conocer al revisar el acervo documental rescatado.

En el Decreto Presidencial del 10 de octubre de 1947 se publicó la "Resolución en la confirmación de terrenos comunales del poblado de San Lorenzo Huitzizilapan, en Lerma Estado de México" (Diario Oficial de la federación, 1947) documento en el cual aparece una fracción de tierra en disputa con el pueblo vecino de san Francisco Chimalpa, conflicto que aún sigue sin resolverse (juicio agrario 281 en proceso).

Es nuevamente, el texto del Artículo 27 constitucional, y la modificación que de él se hizo en 1992, hecho que marca la pauta y destino de este Núcleo Agrario, el cual se ve precisado a certificarse ante las instancias agrarias correspondientes; para ello, pide a los habitantes de la comunidad se registren legalmente como comuneros, sin embargo, la respuesta no tuvo mucho eco, y fueron pocos los que acudieron a este llamado, ellos son quienes actualmente conforman el Padrón de Comuneros legalmente reconocidos (2002) mismo que ha ido creciendo. La Certificación del Núcleo Agrario y del Plano territorial correspondiente realizada en 2004 ha permitido que este Núcleo Agrario se incorpore a programas federales, estatales y municipales de apoyo al sector agropecuario y forestal. Es importante destacar que la principal riqueza natural de este Núcleo son sus bosques (descuidados y saqueados) y los mantos acuíferos (escurrideros, humedales y manantiales). Sin embargo, la amenaza mayor que enfrenta esta población es el crecimiento irracional de la mancha urbana, los senderos, veredas y caminos de herradura han dado paso a calles de cemento y asfalto; aunado a ello, los habitantes contaminan con drenajes y basura los ríos y barrancas. El paisaje rural va cambiando poco a poco las pequeñas casas de adobe y teja han dado paso a construcciones de cemento diseminadas sin orden urbano adecuado, este proceso va cambiando la geografía del lugar que para los habitantes de este pueblo "es un progreso".

Documentar una experiencia: rescate del Archivo histórico de los Bienes Comunales

¿Por qué hasta ahora se inició una empresa como esta si Huitzizilapan es un pueblo con una vieja historia? Una posible respuesta es la expansión que la

cultura de la palabra escrita y la expansión de la escolaridad han tenido en los últimos tiempos, lo cual ha ido configurando nuevas formas de relación social y nuevas aspiraciones sociales en los habitantes de este pueblo. Otra respuesta posible, está vinculada a las exigencias institucionales de legalización y certificación en que se han visto involucradas estas comunidades rurales en los últimos tiempos, lo cual las obliga a organizarse de manera diferente, como se puede leer en el breve bosquejo histórico que se hizo en el apartado anterior.

Los nuevos tiempos al dar personalidad jurídica a los Núcleos Agrarios, y a sus autoridades una representación no sólo social como antaño, sino legal; obliga a estos Núcleos a institucionalizarse desde los parámetros de la Ley, no sólo a partir de los usos y costumbres por los que antiguamente se regía. En los *Estatutos* que rigen este Núcleo agrario se lee en su Título Primero, artículo 10, fracción II, lo siguiente: “uno de los objetivos de la comunidad es preservar el patrimonio de la comunidad” (2004) no sólo la tierra es su patrimonio sino también su acervo documental, que hoy esta resguardado.

Uno de los requerimientos que esta normatividad les exige hoy, es la de conservar y organizar sus acervos documentales; a la memoria individual y grupal como aval de su existencia, se aúna ahora, la necesidad de resguardar su memoria documental. Ese fue uno de los móviles que llevó al Comisariado de los Bienes Comunales (2013-2016) a impulsar el proyecto del Archivo histórico de este Núcleo Agrario.

Este pueblo como muchos otros antiguos *Altepetl,* guardan una herencia que le da fortaleza sin embargo, las condiciones y exigencias de los tiempos actuales van dejando a tras los “usos y costumbres ancestrales” que sólo utilizan algunos grupos como *slogan* para tratar de ser “auténticos”. La realidad es otra, las jóvenes generaciones en su mayoría desconocen sus orígenes, saben que son descendientes de los otomíes, pero, prefieren ser de la “ciudad.”

Esa amalgama de intereses y aspiraciones individuales va des-configurando el sentido de pertenencia grupal, pero a la vez determina nuevas formas y prácticas de relación social en Huitzizilapan. El Comisariado de los Bienes Comunales, si bien sigue ostentando la legitimidad social y legal de autoridad máxima de este pueblo, en los últimos tiempos se ha visto trastocada; lo cual vulnera la estructura social de esta comunidad. El momento es

crucial, no sólo se ha de dar respuesta a las exigencias legales e institucionales, sino, también es necesario hacer un alto y mirar hacia atrás desde el presente, para construir un futuro promisorio, una posibilidad está en rescatar y valorar su Patrimonio cultural.

El Archivo histórico, como ya se indicó, es uno de esos lugares de la memoria colectiva y es un Patrimonio cultural; bajo estas premisas se inició el proyecto de rescate buscando dar respuesta, también a las exigencias legales y sociales de los nuevos tiempos. Con la convicción de que los archivos son una forma de salvaguardar y difundir la vida de los pueblos, las instituciones y los individuos; y no sólo un “montón” de papeles en desorden, guardados en un rincón o en cajas húmedas y amontonadas; como estaba el material con el que trabajamos.

El proyecto de desarrolló en cuatro etapas: primera, un **diagnóstico** de la situación documental existente; segunda, se hizo la revisión y **selección** de los materiales documentales; tercera, se **clasificaron y ordenaros** los documentos; cuarta se procedió a la elaboración de un **inventario/catálogo** el cual se socializó con algunos habitantes de la comunidad y las autoridades delegacionales.

a)- Diagnóstico, en el mes de enero de 2013, se iniciaron los trabajos, la revisión de los documentos que contenían las más de 50 cajas.¿ Cómo se separaron los documentos leídos en esta primera fase,? fue necesario comentar con las autoridades comunales y preguntarles ¿qué tipo de documentos había en las cajas y a qué se referían?, para ello se tuvieron algunas sesiones de trabajo, las cuales permitieron saber que los documentos daban cuenta de los trámites que se hacía a las dependencias oficiales, sobre asuntos como: juicios agrarios, registro de comuneros, actas de asambleas, desarrollo de programas de apoyo a las comunidades rurales, conflictos de límites internos, constancias de posesión; entre otros. Con esta información general se procedió a la primera lectura de los documentos y una selección preliminar. Esta fue la fase más ardua, leer, seleccionar en esas primeras grandes temáticas tentativas que se definieron y que conformaría, las Secciones posibles del archivo: comisariados, asambleas, constancias, juicios, asuntos del agua, programas de apoyo, convenios, asuntos varios.

En esta primera revisión el eje que permitió la selección provisional fue la temática; durante la lectura (rápida) de los documentos se observó que

había documentos repetidos que fueron descartados, y otros que no cabía en las grandes temáticas determinadas, por lo que hubo necesidad de crear nuevas temáticas; además, se encontraron documentos personales de los comisariados o de otras instancias como las delegaciones municipales que estaban dentro de las cajas que se estaban revisando, éstos fueron separados.

Después de más de seis meses, púes sólo, se trabajaba tres días a la semana, se tuvo una nueva reunión con las autoridades comunales para informar del avance de los trabajos y de lo encontrado. Los documentos que se separaron por no caber dentro de las temáticas establecidas, fueron revisados por ellos y en su momento reincorporados los que eran pertinentes y descartados los sobrantes.

La fase de Diagnóstico había concluido, la revisión rápida de los materiales impresos, ahora se tenía una visión más clara del contenido de este acervo y un esbozo de las Secciones

b)- Selección, con los documentos pre-seleccionados producto de la primera fase de este proyecto, se procedió nuevamente a leer los materiales para reagruparlos por Series, que son unidades de clasificación específica de cada Sección.

Se tomaron los documentos de cada una de las Secciones pre-seleccionadas, y se procedió a la lectura y revisión de cada uno de los documentos que la componían centrando la mirada en: fecha de emisión, destinatario, emisor y asunto; para lo que fue necesario leer con más detalle el texto que se revisaba. Este trabajo más fino requirió de más tiempo, pero, permitió pasar de esa selección pre-liminar hecha durante el Diagnóstico, a una selección más acabada que llevó a la agrupación de los documentos en Secciones y Series.

c)- Clasificación y ordenamiento cronológico de los documentos, nuevamente se leyeron los documentos, ahora se trató primero de ver si estaban ubicados correctamente en la Sección y Serie destinada, de no ser así, reubicarlos; segundo, organizar cada documento a partir del criterio cronológico, se aprovechó esta fase para ir separando cada expediente, numerarlos e ir integrándolos en legajos y cajas de archivo. Fue una tarea ardua pero interesante el archivo iba tomando forma.

Aquí hubo un momento de reflexión, ¿qué documentos contenía cada Serie y por qué estaban ubicados en esa Sección? Era una etapa necesaria

e importante del trabajo, porque de ella se desprendería la descripción del Fondo, Sección y Serie que se debía hacer para integrar lo que sería el Catálogo del Archivo. Nuevamente, se hizo una reunión de trabajo con las autoridades comunales: informar del avance del proyecto, para requerirles un espacio físico donde acomodar el Archivo, y lo más importante, discutir sobre lo encontrado, la respuesta fue buena, se determinó y acondicionó el lugar para el Archivo Histórico de este Núcleo Agrario dentro del edificio que actualmente ocupa el Comisariado de los Bienes Comunales de este lugar.

d)- Catálogo, habían pasados muchos meses desde ese primer día en que se iniciaron los trabajos de rescate, casi dos años; era el momento de poner por escrito y sintetizar lo encontrado, seleccionado, clasificado y ordenado; era el momento de elaborar el catálogo donde se diera cuenta de qué hay en este Archivo y organizarlo por: Fondo, Sección, Serie, Años, Volumen, Expediente. Este catálogo se hizo pensando en los posibles lectores de este acervo y en la utilidad social de este "lugar de la memoria colectiva."

Reflexiones finales

Era necesario compartir la experiencia con los habitantes del lugar, éstos sólo se hizo con los integrantes del Comisariado, las autoridades de las doce Delegaciones Municipales y algunos ciudadanos y grupos organizados como los Comités del agua. De manera puntual se habló del proceso emprendido, de los hallazgos y del contenido del acervo, se les invitó a conocerlo y consultarlo. Hubo buena respuesta los Comités del agua fueron los primeros en consultarlo. Además, en una Asamblea General de Comuneros (2016) se las informó del proyecto, los resultados y de la existencia actual del Archivo histórico, invitándolos a conocerlo y consultarlo; se hizo una demostración de cómo buscar un documento en el acervo, hubo interés en consultarlo.

Desafortunadamente, hubo cambio de autoridades comunales, y las actuales muestran poco interés por promover su consulta, sin embargo, algunos estudiantes de educación superior se han acercado a él para trabajar sus investigaciones.

Si bien este fue un logro social importante para los habitantes de esta comunidad, aún falta mucho por hacer. Hay que promover su consulta.

Además, hubo materiales que quedaron pendientes: los mapas, croquis y planos, que únicamente se ubicaron en un lugar específico y acorde a la catalogación del Archivo; dentro de la Sección juicios, la Serie, juicio 281 Huitzizilapan/Chimalpa quedó pendiente ya que se trata de más de mil expedientes ordenados cronológicamente y que pese a ello, pueden ser consultados; igual suerte tuvieron los documentos que integran la Sección juicios, Serie, Juicios Huitzizilapan/ Ayotuxco.

En este Archivo se guarda y recrea la memoria histórica de los habitantes de un pueblo, en él está resguardado el pasado que conforma el presente y vislumbra un todavía no, la utopía futura. Desde aquí, desde este lugar se aprende la historia de este pueblo, como yo la aprendí en esta aventura académica.

Bibliografía

Burke, Peter (2000) *Formas de Historia Cultural,* Alianza editorial, Madrid.

Cantón, Arjona Valentina (2003) "La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana" en, *Correo del Maestro,* Núm., 154, marzo, 31-39.

García Castro, René (1999) *Indios, territorio y poder en la provincia matlatzinca. La negación del espacio político de los pueblos otomianos, siglos XV-XVII,* El Colegio Mexiquense A.C., CIESAS, INAH, México.

Le Goff, Jacques, et.al. (1978) *Diccionarios del saber moderno. La Nueva Historia,* Ediciones Mensajero, Bilbao.

Le Goff, Jacques (1991) *El orden de la memoria, El tiempo como imaginario,* Paidós, Barcelona.

Secretaria de Educación Pública, *Plan de Estudios Educación Básica, 2011.*

Documentos

Códice Mendocino, Lámina 32r (copia)

Diario oficial de la Federación, 10 de octubre de 1947.

Documentos Patrimoniales de san Lorenzo Huitzizilapan (copias)

Estatutos de los Bienes Comunales de San Lorenzo Huitzizilapan (2002)

Merced real 1560, Dictamen paleográfico (1845) (copia)

Páginas electrónicas

www.definiciónabc.com (consultado 14/02/2017)
www.mastiposde.com (consultado 14/02/2017)

Patrimonio cultural culinario y turismo

Hilda Irene COTA GUZMÁN
// Colegio de Gastronomía-Universidad del Claustro de Sor Juana

Hilda Irene Cota Guzmán. Licenciada en Sociología Política, Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Ciencias Políticas, UNAM, División de Estudios de Posgrado FCPyS. Doctora en Sociología Universidad Autónoma Metropolitana, Premio al Mérito Universitario por promedio de la generación. Diplomada en análisis politológico, y en diseño y evaluación de políticas públicas, UNAM y Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública AC "Cocinas regionales" INAH. Cursos de Historiografía I y II (nivel maestría) en Universidad Iberoamericana. Asesora de más de 20 tesis y tesinas de licenciatura. Participante en el grupo académico que reformuló el Programa de estudios de la Licenciatura en Gastronomía, en el área de ciencias sociales y humanidades, UCSJ; impartición de diversos cursos de actualización para profesores del Colegio de Gastronomía; diseño y coordinación del Diplomado en Actualización Docente (para profesores del Colegio de Gastronomía de la UCSJ) y coordinación del Seminario de titulación en medios masivos, investigación y docencia en gastronomía. Diseño y coordinación del Foro La cocina mexicana es ciencia(s), tecnología(s), cultura(s) e identidad(es), van 11.

Ejemplos de clases a nivel de licenciatura y especialidad: Historia universal, contemporánea y de México; Historia de la gastronomía occidental y de la gastronomía en México; metodología y técnicas de investigación; introducción a ciencias sociales; sociología clásica y contemporánea; introducción a antropología; problemas sociales de México; origen y desarrollo del Estado Mexicano; desarrollo del pensamiento político; cultura alimentaria; seguridad alimentaria; biodiversidad y problemática ecológica asociada a la conceptualización de cocina regional y cocina nacional Publicaciones de capítulos de libros, artículos y dos libros (uno sobre la Central de Abastos de la Ciudad de México y el otro sobre Metodología). hildacota72@hotmail.com; hcota@elclaustro.edu.mx

Resumen // El objetivo fundamental de este texto es reflexionar sobre la pertinencia de diseñar productos turísticos culinarios con base en patrimonios alimentarios de la cultura alimentaria mexicana, diferenciando y destacando la regionalidad y la etnicidad. Cobran mucha importancia las proposiciones teóricas de la multiculturalidad y la identidad colectiva, expresada como nacionalismo.

Adicionalmente se podrán establecer ideas acerca de la diferencia conceptual entre Cocina Mexicana y Gastronomía; de igual manera en el contexto de la cultura alimentaria mexicana. Superando entendimientos que están de moda.

La moda es un sistema original de regulación y de presión sociales. Sus cambios presentan un carácter apremiante, se acompañan del deber de adopción y de asimilación, se impone más o menos obligatoriamente a un medio social determinado; tal es el despotismo de la moda tan frecuentemente denunciado a través de los siglos. Despotismo por otra parte muy particular ya que no cuenta con mayor sanción que la risa, la burla o la reprobación de los contemporáneos...los decretos de la moda consiguen extenderse gracias al deseo de los individuos de parecerse a aquellos a quienes juzga superiores, aquellos que irradian prestigio y rango (Lipovetsky, 1990, p.42)

A partir de diferencias conceptuales entre Cocina Mexicana y Gastronomía y de que los patrimonios involucran legados naturales y culturales, tangibles e intangibles y que pueden ser nacionales o regionales; pero siempre como producción cultural de un grupo porque engloban tradiciones, costumbres, actos festivos, saberes sobre artesanías; entonces el patrimonio es agrupamiento de experiencias y técnicas porque se

estructuran ideas y planteamientos para actuar en el contexto estructural donde se asientan.

En la cultura alimentaria mexicana podemos ubicar patrimonios alimentarios; debido a que la sociedad nacional ha participado en su conjunto en la creación de sus menús, pero nunca con procesos uniformes, así se forma la cultura alimentaria mexicana (complejo conjunto de "degustaciones físicas y simbólicas", con quién, dónde, a qué hora, que si se come y que no). Nuestras tradiciones culinarias son muy variadas e incluyen por lo menos: las cocinas tradicional, popular, regional, étnica, festiva, ritual, rutinaria, alta cocina y nueva cocina. La Cocina Mexicana material y simbólicamente es más que la suma de todas ellas y siempre presenta rasgos distintivos ponen en acción la identidad local.

De acuerdo al anterior orden de ideas "turismo" conceptualmente tiene que contener los efectos económicos y sociales de la globalización; las TICS; la sostenibilidad del desarrollo; pautas de consumo; usos del ocio. Quizá como los más importantes.

Existen propuestas de turismo gastronómico, citamos una. México tiene en su gastronomía una de sus mayores riquezas, lo cual debe ser aprovechado para impulsar el turismo, siempre y cuando se cumplan reglas (integral, diferenciada y de calidad).

En la actualidad, la gastronomía mexicana, que hasta ahora ha sido parte adicional de la promoción turística existente, cada vez cobra mayor importancia como turismo gastronómico, en el que México puede ser una potencia y aunque todavía no existe una oferta estructurada de este segmento como tal, de las principales cocinas regionales y bebidas nacionales (Ávila 2007, p.61)

La argumentación se logró con investigación documental y haciendo triangulación metodológica. Queda abierto el diálogo, asumiendo que siempre será posible encontrar distintas explicaciones.
Palabras clave // producto turístico culinario, patrimonio alimentario, cultura alimentaria, cocina, gastronomía.

Introducción

Comencemos pensando

> …lo culinario como producción multicultural con expresiones diferentes en lo cultural, económico y político, sin soslayar que estas expresiones se materializan en prácticas sociales donde también importa la espacialidad (regionalización) porque a su vez aporta especificidades en las construcciones discursivas (Lipovetsky, 1990, p.42)

La apuesta de este texto no solamente es llamar la atención a saber o recordar que los sujetos al buscar y aceptar ciertos sabores en las presentaciones alimentarias de su elección, en el actuar inmediato con la comida responden a su cultura y sus significados. El abordaje de fondo es la multiculturalidad, que entiende las prácticas sociales reales de los diversos actores sociales en consonancia específica con su discursividad y cuyo alcance ideal debería ser la máxima posible igualdad de participación y representación política, social y cultural pero justo a partir de la ponderación de las diferentes expresiones.

Esto es imposible sin perspectivas que tomen en cuenta ideas ampliadas sobre etnicidad. Cabe recordar que Stavenhagen (1970) propuso por grupo étnico "Grupo social cuyos miembros participan en la misma cultura. Puede caracterizarse a veces en términos biológicos o raciales. Sus miembros son conscientes de pertenecer a dicho grupo y participar en un sistema de relaciones con otros conjuntos similares". (p.284)

Es paradójico que en la época contemporánea una de las principales características del discurso cívico occidental es la firme creencia de que todos somos iguales como ciudadanos y sin embargo abundan las expresiones etnocéntricas, cuya esencia es descalificar lo diferente y a los otros, sobrevalorando ideológicamente la expresión cultural propia.

Por otra parte en la integración de la cultura, las expresiones locales no se evaporan, no desaparecen de manera inmediata ante las influencias extranjeras o externas (la otredad nacional, regional o internacional). Incluso podemos constatar que lo local ha tenido a últimas fechas una revaloración, no se puede, de momento, probar que una cultura global reemplace tajantemente a las culturas nacionales y sus expresiones locales. En este sentido, en

la contemporaneidad no sólo hay estandarización, presenciamos también un fraccionamiento articulado de órdenes sociales y sus particulares expresiones, lo que no impide que en algunos ámbitos las inequidades se profundicen.

Entonces en esta propuesta a partir de pensar culturas – identidades se ubican patrimonios culinarios para proponer acciones de turismo, que dotarían a las comunidades de algún ingreso económico y fortalecerían las herencias identitarias, diseñadas como unos de los elementos centrales de la conciencia – cultura local – regional. Otorgando relevancia a grupos sociales a los cuáles no les es tan fácil acceder a los circuitos comerciales convencionales. Por ello es pertinente lo planteado sobre la concepción de etnicidad ampliada.

Este trabajo académico ha sido realizado con investigación documental, desde la perspectiva metodológica cualitativa y ejecutando triangulación metodológica de autores fuente. Es intención académica la continuidad, en las siguientes fases de investigación con trabajo de campo y efectivamente aterrizar productos turísticos patrimoniales – culinarios.

I. Cultura alimentaria

Las formas de alimentación son integrantes privilegiadas de los procesos culturales, al compartir los alimentos existimos. El ser humano come en compañía, ello permite la formación y mantenimiento de la gregariedad. Comer ha sido históricamente y es símbolo de amistad, de armisticio o de celebración. También existe la comida transgresiva. Lo humano sin límites simplemente no puede existir.

Los hábitos y costumbres alimentarias están condicionados por la disponibilidad física de los alimentos y por la posibilidad real de acceso económico. La aceptación de los alimentos es cultural, tiene sus perspectivas económica, emocional, nutricional y de estatus. La conducta alimentaria es un fenómeno muy complejo en el que se entrelazan experiencias previas, esperanzas a futuro, reivindicaciones y necesidades presentes; todo ello desde el uso individual que comprende los principales parámetros de la colectividad de pertenencia, son conjuntos de ideaciones.

Podemos ubicar zonas o regiones en las que se concretizan las identidades colectivas, encontrando sabores y presentaciones sociales (historizables) que nos permiten conocer y definir a grupos distintos. Desde lo que comen, cómo lo comen, porqué lo comen, con quienes se comparte la comida, cuáles son los alimentos prohibidos, que niveles de seguridad alimentaria poseen.

En México lo coquinario en general y lo gastronómico en particular han sido, son y seguramente serán elementos cohesionadores de la mexicanidad, nuestras cocinas y gastronomía son abundantes y complejas; tienen profundas raíces simbólicas que circularmente emergen de nuestros imaginarios colectivos y los refuerzan.

En algún sentido es cierto que contemporáneamente se han generalizado procesos de estandarización en la producción alimentaria ante flujos comerciales crecientes, son características con las cuales se atrae la atención sobre la globalización. Se difunden y priorizan los criterios acerca de las finanzas, las divisas y el comercio. En algunas opiniones también se estandarizan u homogeneizan gustos alimentarios, lo que a su vez modifica patrones alimentarios y genera otros nuevos.

Entonces para tener una panorámica más completa de los funcionamientos simbólicos y las significaciones alimentarias en la actualidad también hay que incluir la reflexión acerca de las aplicaciones mercadológicas y las tecnológicas en la configuración de las identidades culinarias y gastronómicas.

II. Identidades colectivas

Modernamente la identidad cultural se ha desarrollado, como tendencia general, en el entorno de un ser nacional, que nos transmite un ethos colectivo aparentemente inmutable, homogéneo e indivisible.

Las formas de alimentación son integrantes privilegiadas de los procesos culturales a nivel macro y micro y son fundamento para la generación de las identidades pues trasmiten pautas de comportamiento; comiendo reproducimos reglas que nos posicionan en el mundo. Lo sabemos, en el comer se entrecruzan formas de simbolización en los usos del alimento hay rasgos étnicos, etáreos, religiosos por citar algunas variantes.

Resulta pertinente la reflexión sobre las razones para comer unos alimentos en vez de otros (proximidad, economía, ecología). ¿Qué tiene más peso en las elecciones o gustos alimentarios? Las respuestas pueden ser múltiples: las tradiciones culinarias, la movilidad de alimentos e ingredientes, las restricciones alimentarias, los precios, podríamos seguir dando ejemplos.

En este trabajo se responde desde la conceptualización de las identidades colectivas, que se estructuran por y en procesos de comunicación, en los cuales se concretizan los sentidos y significados que hacen posible el funcionamiento de los imaginarios colectivos. La identidad cultural se construye a partir de diferenciaciones y estigmatizaciones del otro y de lo otro, de los distintos a nosotros; a partir de los productos específicos de nuestra cultura.

Señalar "nuestra cultura" significa que existe una identificación afirmativa: se es miembro porque se pertenece. Pero simultáneamente, también se puede interaccionar con una percepción negativa otorgando primacía a los valores opuestos. Las identidades son las relaciones o vínculos con los otros.

En ese sentido la conciencia nacional es la posibilidad de unificar diversos grupos económicos, étnicos y culturales (sus discursos y necesidades sociales), por la existencia de procesos de identificación, de patrones identificatorios que permiten a cada decir y sentir yo soy, nosotros somos.

Tras nuestras historias y herencias es posible definir como identidad cultural mexicana un conjunto de discursos míticos que producen – provocan - refuerzan creencias y comportamientos, llevados a la práctica social por un idioma común (o al menos generalizable) y que no solo se expresa dialógicamente, también es visual y actitudinal. Pero que siempre distingue(n) a sus practicantes como un grupo de grupos específicos (incluyendo sistemáticamente subgrupos) con modelos culturales dominantes en el contexto geopolítico, social y económico del estado – nación (México).

Nosotros los mexicanos pensamos y sentimos como mexicanos, desde nuestra cultura nacional, asentada en sus diferencias regionales, locales e individuales. Lo mexicano quedó establecido en el siglo XIX a partir de toda una serie de interpretaciones sobre el mestizaje.

El nacionalismo es el elemento central del imaginario de la mexicanidad que se fundamenta en defender y valorar nuestras herencias pues son únicas y esplendorosas según somos estructurados simbólicamente. Funciona

como una gran dinámica de grupo que nos provee de estabilidad emocional y política.

Por otra parte el nacionalismo lo delimito con el concepto ideaciones para considerar los efectos en acción simbólica en colectivos específicos, es una forma explicativa que une los planteamientos de identidad y discurso expresándose en interrelaciones sociales. En este caso para fundamentar las propuestas de turismo culinario.

III Patrimonios

En la cultura nacional se expresan transgeneracionalmente significados que fueron surgiendo en un largo plazo civilizatorio, involucrando prácticas con distintos grados y formas de representatividad e importancia en los diversos colectivos, los resultados de esas interacciones sociales están integradas bajo la forma de ideaciones y las designamos como patrimonio.

Las categorías que definen a los patrimonios fueron establecidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para desarrollar acuerdos internacionales acerca de la protección y promoción, siendo las dos más reconocidas las referentes al patrimonio cultural material y al cultural inmaterial. Generadas a partir de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial en 2003 para promover el respeto a la diversidad cultural entre las comunidades, los grupos y los individuos. La UNESCO definió:

> Se entiende por patrimonio cultural inmaterial los usos, representaciones, expresiones, conocimientos, técnicas-junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndose un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (Artículo 2)

Las ideas de la UNESCO insisten en concientizar acerca del legado que recibimos del pasado, el cual debemos proteger, conservar y rehabilitar en el presente y que transmitiremos a las próximas generaciones, en el contexto de que el patrimonio mundial lo conforman aquellos bienes o sitios que tienen una importancia cultural extraordinaria, que trascienden fronteras y que son importantes para las generaciones presentes y futuras de la humanidad (Arqueología Mexicana edición especial No. 39); podemos entender los patrimonios como bienes comunes.

Es necesario enfatizar que el patrimonio cultural inmaterial es quizá uno de los elementos más importantes para reconocer los aportes y prácticas socioculturales de las distintas comunidades que integran a los diversos Méxicos, como rasgos distintivos ponen en acción la identidad local.

Por otra parte es muy importante destacar que el reconocimiento de esos bienes comunes no tiene que ser llevado a cabo sólo por mayorías. Por ejemplo existen lugares donde se realizan celebraciones específicas, donde actúan los componentes intangibles y es el conjunto de todos esos elementos interactuando la vivencia colectiva patrimonial, que da sentido de pertenencia a los integrantes de una comunidad, es cohesión social.

También cabe destacar que en principio la iniciativa de brindar reconocimientos como patrimonios culturales es gubernamental*,* aunque es posible proponer desde distintos niveles de la sociedad.

El patrimonio cultural engloba tradiciones, costumbres y expresiones vivas en tanto usos sociales, actos festivos, saberes sobre artesanías; es agrupamiento de experiencias y técnicas. Para ello la UNESCO promueve las *Listas Representativas del Patrimonio Cultural Inmaterial*, en las que se considera el valor simbólico de estas prácticas para las comunidades en lo particular y los países en lo general. En estas *Listas* se han incluido siete manifestaciones de México, entre ellas está *La cocina tradicional mexicana, cultura comunitaria, ancestral y viva. El paradigma de Michoacán*.

IV Cocina Mexicana y Gastronomía

Desde su origen civilizatorio occidental y decimonónico el concepto gastronomía se ha pensado concerniente al arte o disfrute del buen comer,

incorporando elementos de la práctica científica; remite al placer en la mesa en un muy amplio abanico de relaciones sociales. Esta concepción nos separa enfáticamente de la necesidad biológica. La definición clásica de Jean Anthelme Savarín fue: "…conocimiento razonado de todo lo que tiene relación con el hombre en cuanto a su alimentación…" (Brillat Savarin 1999) Resulta fundamental destacar que no concuerdo con ideas que afirman la univocidad en "la" definición de gastronomía.

> Emprender una revisión puntual de la totalidad de conceptos referentes a Gastronomía constituye una tarea ardua y prácticamente imposible… clasificar los distintos conceptos de Gastronomía con base en dos criterios: 1) el objeto al que hacen referencia y 2) la función de la definición respecto al objeto… Respecto al primer criterio, el objeto, la mayor parte de las definiciones hacen referencia a los alimentos, la comida, su preparación y el acto de alimentarse o comer, a excepción de la definición etimológica cuyo objeto es el estómago… para el segundo aspecto en este grupo encuentran su lugar definiciones como el arte de preparar una buena mesa…como un arte de vivir… (Bernaldez, 2013, p.12)

Es importante recordar que es un concepto ilustrado y francés. Actualmente la definición se ha ampliado, al grado que por ejemplo incluye hasta aspectos medioambientales, por citar un ejemplo la definición de Slow Food y su idea de ecogastronomía.

> El potencial de la Gastronomía como bien cultural debe ser considerado respecto de distintos contextos específicos, ya que la atribución de valor sólo puede producirse en función de situaciones reales, histórica y socialmente determinadas. Para dar cuenta de dichos contextos Lipe menciona que hay un contexto de atribución de valor determinado por los factores económicos y de mercado, donde el bien es visto como un recurso utilizable y usufructuable, que presenta usos útiles ante distintas necesidades comunes; de este contexto emana un valor económico. Simultáneamente, existe otro contexto de valoración determinado por los criterios de gusto dominantes, por tradición estética, prestigio o por factores relacionados con la psicología de los individuos (Bernaldez, 2013, p.27)

La Gastronomía Moderna queda ubicada en la modernidad occidental cumpliendo con la separación de lo público y lo privado; las progresivas modificaciones en las relaciones entre los géneros; las aplicaciones tecnológicas. Todos ellos marcan los imaginarios colectivos del nacionalismo.

Propongo Cocina como conjuntos de prácticas sociales e imaginarios colectivos e individuales (a veces contradictorios pero complementarios en el largo plazo), siempre multinivel por ello simultáneos y diferentes en acceso físico – económico, conocimientos, procedimientos, técnicas y reglas de convivencia colectiva que al conjuntarse producen alimentos bioculturalmente aceptables y diferenciables para cada uno de los grupos humanos que se aglutinan autopercibiéndose como grupo (Cota, 2017)

En adición a las ideas anteriores la Cocina Mexicana, a mi entender, es el agrupamiento de las formas regionales de preparar la comida (definición anterior) que implican la estratificación social y étnica, la disponibilidad alimentaria, las técnicas culinarias, las culturas alimentarias: los significados culturales – políticos y las maneras de mesa; incluyo explícitamente la espacialidad física, medio ambiental y económica y finalmente la herencia histórica real y mítica. (Cota, 2017)

Con base en Pérez San Vicente (2004) Cocina Mexicana es un conjunto de conceptos, de formas de preparar la comida, con determinada combinación de técnicas culinarias, en el espacio físico y simbólico mexicano. Con significados colectivos e individuales enmarcados en la cultura alimentaria nacional. Se practica dentro de los límites geográficos de lo que entendemos como México, desde el origen del estado – nación no antes y que en su seno se han creado utensilios propios como el metate, el metlapil, el molcajete, el texolotl, construidos de barro, piedra negra y tecali; de igual manera los insumos que se utilizan son propios del territorio . En igual forma los modos y maneras de cocinar han sido inventados: al vapor, bajo tierra o pibil, asado a las brasas, en comal o cocido, no obstante estas manera prehispánicas fueron fusionadas con técnicas de otras culturas, como la fritura, introducida al igual que utensilios e insumos por los españoles a su llegada en el siglo XVI, trayendo consigo presencias árabes, judías, asiáticas y africanas. A este conjunto de procesos se han sumado modos de preparación, ingredientes y simbologías modernas y actualmente superando fronteras geopolíticas convencionales.

Así que la Cocina Mexicana es expresión que identifica a todos aquellos que nos vivimos a sí mismos como mexicanos, independientemente de la territorialidad, de lo físico de las fronteras, en este sentido hay mexicanos haciendo Cocina Mexicana fuera de las fronteras nacionales y estas prácticas son en ocasiones étnicas o mestizas y siempre multiculturales. No hay Cocina mexicana sin Cocina Étnica Mexicana.

> La cocina étnica también se puede analizar en términos de la macro-cocina supralocal y dentro de ella las variaciones sistemáticas de comunidad y sub-comunidad por las que los individuos y los grupos establecen sus identidades distintivas; los tipos de condimentos y elaboraciones que hacen "culturales" la comida y por lo tanto la convierten en familiares y aceptables y la estructura, el contenido y la variabilidad de los acontecimientos relacionados con la comida, especialmente en lo que se refiere a los formatos de las fiestas (Contreras, 2005)

Desde hace unos 20 años en México lo coquinario en general ha sido portador en infinidad de discursos que generan y refuerzan la mexicanidad; así el discurso sobre "nuestra" gastronomía tiene profundas raíces simbólicas que circularmente fructifican en nuestros imaginarios colectivos de mexicanos, se recrean permanentemente.

V Patrimonio cultural culinario y turismo

Afortunadamente, en nuestro país se va logrando llamar la atención sobre la importancia colectiva de las manifestaciones socioculturales y la diversidad de ellas y esto tiene como uno de sus resultados la socialización del patrimonio cultural.

La Cocina Tradicional Mexicana ha sido reconocida nacional e internacionalmente, a partir de criterios fijados por la UNESCO, como una de las que posee mayor diversidad, sin olvidar que se trata del "paradigma Michoacán", porque la actual Cocina Mexicana tiene muchos aspectos cuya base es no solo es indígena y además del maíz, chile, frijol, cacao, calabaza posee muchos más ingredientes y un sin fin de recetas. Es prudente delimitar el significado del nombramiento de patrimonio inmaterial.

La protección multicultural de la Cocina Mexicana con criterios de resguardo medioambiental; soberanía alimentaria, seguridad alimentaria, especificidades regionales, valoración y defensa de las particulares expresiones culturales étnicas y de género implica una progresiva representatividad de lo nacional y lo regional, pero integrando a grupos vulnerables y culturalmente marginados. Estos criterios deberían contenerse -según la visión que se presenta - en las acciones públicas, pero también las privadas y de las y organizaciones sociales.

Desde luego cada tipo de institución y organización con sus particularidades, pero buscando niveles de complemento y coordinación; lo que sin duda provocaría el enriquecimiento cultural y el reforzamiento democrático de la identidad y cultura nacional mexicana. Así como mejoras en la salud pública.

Entonces se pueden enlazar los ámbitos de lo culinario y lo patrimonial. Los contextos y los actores sociales están inmersos – siempre - en prácticas culinarias. En la cocina se manifiestan códigos que simbolizan y materializan las relaciones sociales, como ya se ha señalado en ideaciones.

Nuestras prácticas culinarias son muy variadas e incluyen por lo menos: las cocinas tradicional, popular, regional, étnica, festiva, ritual, rutinaria, alta cocina y nueva cocina. En las interacciones sociales que se viven cotidiana y/o periódicamente cada una de esas contiene ideaciones patrimoniales. Pero debe quedar claro que la Cocina Mexicana es más que una suma de subgrupos de cocinas.

Es posible resguardar con ideas de multiculturalidad y etnicidad ampliada a la Cocina Mexicana y a la Gastronomía en México. Esto desde la práctica y difusión del patrimonio inmaterial o intangible mexicano; como una forma de expresión de la diversidad cultural en nuestra sociedad. Sabemos que México es un país multicultural, fortalecer las condiciones para que esta característica se valore y respete es una tarea democratizadora, que sin duda también contribuye a la creación de nueva ciudadanía y apoyo o generación de recursos económicos en diversos niveles (desde lo micro hasta lo nacional).

Argumentado todo lo anterior la propuesta concreta es la pertinencia de diseñar y operar proyectos de gestión e investigación sobre los patrimonios culturales – culinarios, para conformar y / o fortalecer el turismo gastronómico regional y local, de manera que se puedan reflejar los diversos Méxicos, es

decir dar realce a la diversidad regional contenida en la unidad cultural – patrimonial culinaria mexicana, pero utilizándola por parcialidades regionales / culturales.

> Turismo, en el sentido moderno de la palabra, es un fenómeno de los tiempos actuales, basado en la creciente necesidad de recuperación y cambio de ambiente, el conocimiento y la apreciación de la belleza escénica, el goce del contacto con la naturaleza y es, en particular, producto de la fusión de las naciones y países, como resultado del desenvolvimiento del comercio, la industria y los mercados y el perfeccionamiento de los medios de transporte.

Es el conjunto de las relaciones y fenómenos producidos por el desplazamiento y permanencia de personas fuera de su lugar de domicilio, en tanto que dichos desplazamientos y permanencias no están motivadas por una actividad lucrativa principal, permanente o temporal (Acerenza, 2012, p.28)

Una tipología que sirve de contexto a la propuesta es turismo de masa, de naturaleza, rural, ecoturismo, sostenible, cultural, alternativo y posturismo esta novedad conceptual alude a la "virtualidad" es decir un turismo virtual. Pero en esta propuesta cobran relevancia las conceptualizaciones de turismo emisor y turismo receptor, sobre todo en atención a la marginación de los actores sociales a los que nos estamos enfocando.

Creándose productos turísticos culinarios que capten la atención de forma directa a aquellos sujetos que van en busca de sabores y de territorios de forma inmediata o directa con los alimentos; en el contexto de la cultura alimentaria mexicana, pero destacando las particularidades locales revalorizando los patrimonios.

Es indispensable aplicar los principios de sostenibilidad al ámbito del turismo, marcados desde 1993 en la Agenda 21, ideas avaladas por la Organización Mundial del Turismo (OMT). Desde luego ha habido diversas reuniones desde entonces, pero el énfasis sigue siendo el equilibrio entre el medio ambiente y los factores o características sociales y económicas del turismo; sin descuidar la llamada autenticidad sociocultural de las comunidades a visitar. La información de todos los involucrados se considera indispensable.

"Para poder entender por qué el turismo sostenible puede ser considerado como un factor de desarrollo regional, es conveniente conocer cómo

es que se generan las desigualdades regionales en el territorio de un país" (Acerenza 2007, p.19) No cabe duda de que el turismo puede contribuir a la generación de empleo, pero este planteamiento no debe ser tomado con ligereza pues se requiere de una serie de industrias y servicios colaterales para lo cual es pertinente hacer estudios económico – financieros específicos.

Además cabe recordar que existe un documento que fundamenta las políticas generales del desarrollo sostenible en el turismo y es la *Carta del Turismo Sostenible de Lanzarote (1995)*

Las políticas de fomento se pueden englobar en cinco aspectos, a saber: definición de la infraestructura básica; asesoramiento y asistencia técnica; fortalecimiento de la competitividad y apoyo a la comercialización.

En consecuencia es de vital importancia el marco de la delimitación de los patrimonios culinarios, en temas como: Identificación y contactos con él turista; Promoción y desarrollo; Planificación y diagnóstico; Establecimiento de centros de referencia para turismo culinario / gastronómico; Calidad de vida en las zonas y localidades turísticas; Vinculación con autoridades locales y representaciones sociales; Promoción y vinculación con comunidades locales; Revaloración multicultural; Calidad y competitividad, en

- Patrimonios históricos
- Patrimonios medio ambientales
- Patrimonios regionales
- Patrimonios locales y comunitarios
- Cocina mexicana patrimonio de la humanidad
- Conservación de patrimonios

Con esta tipología básica y todas sus posibles combinaciones, pero sin caer en concepciones etnocentristas, han de diseñarse productos turísticos específicos:

- por tipo de cocina
- por festividades locales
- gastronómicos – gourmet
- para diversos grupos etáreos
- por condiciones de salud

Para la fase de investigación de campo y propuestas concretas se operacionalizarían los conceptos de cocina mexicana, regional, étnica, local, tradicional y típica.

Esta es una propuesta inicial para los mencionados proyectos turísticos de patrimonios culinarios; los cuales sin duda deberán integrar también eficacia en preparación y servicio por cuestiones comerciales; propiciar modelos de conducta alimentaria que respeten las tradiciones, pero sean saludables e incorporen lo nuevo y lo extranjero, con elementos de calidad y competitividad; desde luego se implican diseños específicos de manuales, lineamientos, asesorías, paquetes básicos de información.

Ideas conclusivas

Recapitulando la Cocina Mexicana y la Gastronomía Mexicana no son términos sinónimos. Ambas funcionan para la generación y re – generación metafórica y literal de la producción discursiva de identidad nacional y con ello de nuestra cultura "la moda no puede ser identificada como simple manifestación de posiciones vanidosas…se convierte en una institución excepcional… realidad socio - histórica de Occidente y de la propia modernidad…" (Lipovetsky, 1991 pp.10-11).

Insistir en que desde la identidad colectiva se originan los sentidos o significados para el patrimonio cultural, debido a que consolida y reivindica los puntos de unidad –cohesión social- en las comunidades. Desde luego los contextos geográficos, históricos, económicos, sociales, incluso políticos son determinantes respecto de lo que puede ser simbólicamente y físicamente parte del patrimonio cultural en el sentido identificatorio positivo y en la re – generación del nacionalismo.

El México moderno no es sin sus tradiciones culinarias (Cocina Mexicana), pero complementadas con innovaciones propias y también del exterior. Las concepciones y técnicas gastronómicas ganan posibilidades de desarrollo cuando se practican con criterios incluyentes.

Lo gastronómico funde y ¿por qué no? a veces confunde regiones (en el propio país) y atrae también elementos foráneos, en ambos casos no tiene porqué manifestarse de manera agresiva como imposición. Las cocinas

nacionales y las regionales, como todo lo humano siempre están en constante movimiento. Las concepciones y técnicas gastronómicas ganan posibilidades de desarrollo cuando se practican con criterios tendencialmente incluyentes a lo externo y la novedad tecnológica, sin llegar a extremos de eliminar lo ancestral.

El turismo culinario propuesto está pensado como actividad turística asentada espacialmente en territorios con patrimonios, como bienes colectivos, que remarcan la experiencia coquinaria a través del consumo cultural de la cultura alimentaria mexicana, en sus expresiones regionales y locales. De tal suerte que se valorizan monetaria y culturalmente las comidas y las formas de comer del México multicultural o de la pluralidad de los Méxicos y de sus actores sociales.

Adicionalmente se podría impulsar el otorgamiento de distintivos y la consecuente dinamización de lo economía, al ubicar destinos sostenibles e implementar estrategias empresariales y otras de carácter social que empoderen comunidades. En todos los casos los destinos turísticos con criterios de patrimonios culinarios se caracterizarán por su capacidad de atracción.

Incuestionablemente uno de los aspectos más difíciles de enfrentar en el diseño y ejecución de este tipo de turismo será la determinación de los indicadores de desempeño y su operacionalización para seguimiento y evaluación. Destacando desde luego la significación económica, pero sin eliminar los aspectos cualitativos – culturales.

Finalmente es prudente no olvidar que las características de patrimonio cultural intangible no están presentes sólo en aquellas reconocidas institucionalmente. Los distintos grupos sociales deben aplicarse también a estas opciones de diseño e implementación.

Referencias

Acerenza, Miguel Ángel (2007). *Desarrollo sostenible y gestión del turismo*. México, Editorial Trillas

Acerenza, Miguel Ángel (2012). *Conceptualización, origen y evolución del turismo*. México, Editorial Trillas

Ávila Aldapas, Rosa Mayra (2007). *Turismo cultural en México*. México, Editorial Trillas
Brillat –Savarin, Jean Antheelme (1999). *The Physiology of Taste*. Washington D.C. Counterpoint Press
Contreras Hernández, Jesús (2005). *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas,* Barcelona, Ariel
Cota Guzmán, Hilda (2017). Etnobiodiversidad en saberes y prácticas culinarias de una región mexicana. Memorias Escuela de Verano de la Universidad de Ciencias Aplicadas Coburg, Alemania (publicado en alemán)
Gracia Arnaiz, Mabel (1996). *Paradojas de la alimentación contemporánea*. Barcelona: Icaria
Lipovesky, Giles (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Editorial Anagrama
Pardos, Arturo (1995). *Crítica de la gastronomía pura,* España: Sin dato
UNESCO (2003). *Convención para la salvaguarda del patrimonio inmaterial*
Vivancos Sáper, Ginés (2003). *Diccionario de la alimentación, gastronomía y enología española y latinoamericana,* España: Everest
Stavenhagen, Rodolfo (1970) *Classes, Colonialism annd Aculoturation* en "Masses in Latin America", Oxford University
Tresserras Juan, Jordi (2013). *El patrimonio alimentario y gastronómico. Labels y reconocimientos.* Centro Empresarial Gastronómico Hotelero (CEGAHO). Curso de capacitación
Revista *Arqueología Mexicana*, No. 39

Artículo

Cota Guzmán, Hilda ¿Sociedad moderna sin cocina?, ¿Cocina mexicana sin etnias? (2017) Summer School, Couburg, Alemania
Cota Guzmán, Hilda (2017) Etnobiodiversidad en saberes y prácticas culinarias de una región mexicana, artículo publicado en alemán por el Museo de la Mujer de Nurenberg

Textos

Cota Guzmán, Hilda (2010). *Re – pensar y re – vivir: interculturalidad y gastronomía*. Terra Madre Day (Slow Food), San Miguel de Allende Guanajuato

Cota Guzmán, Hilda (2013). *Multiculturalidad y gastronomía: Los Pueblos Mágicos* Congreso Universidad Tecnológica de San Miguel de Allende (UTSMA)

Cota Guzmán, Hilda (2015). *Identidad, gastronomía y gastrónomos* 47° Congreso NeMLa, Toronto, Canadá

Bernaldez Camiruaga, Aldo, (2013) *Documento de trabajo para tesis de maestría*, UAEM

El sujeto latinoamericano: el indígena como uno de sus protagonistas

Ana Cristina ALFONSO DUEÑAS
// Secretaria de Educación Distrital Bogotá D.C.

Ana Cristina Alfonso Dueñas. Se desempeña como docente de la Secretaria de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá D.C. Posee estudios de pregrado en Ciencias Sociales, y posgrado en Educación en Filosofía Colombiana y Maestría en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomas de Aquino. Se declara enamorada del pensamiento latino y de la urgente necesidad de reivindicar nuestra cultura y el legado de los pobladores originarios de Abya Yala. acalfonsod@ yahoo.com

Resumen // La población descendiente de los habitantes originales de lo que hoy llamamos América, y conocida como Abya Yala, es todavía numerosa en Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México. Las comunidades nativas, unos 30 millones de personas, luchan por garantizar la supervivencia de su herencia y recuperar la autonomía perdida.
El indigenismo en Abya Yala, ha sido aplicado desde la colonia como política fundamental por parte del colonizador. Es cierto que los indios fueron tratados en condiciones infrahumanas, pero también surgieron algunas voces que salieron en defensa de aquellos, sin embargo la posición real que se tenía era de alguna forma racista, en el sentido de que los "indios" no poseían facultades intelectuales, y debían estar sujetos a control.
La rebeldía indígena se mantiene y sirve como ejemplo a la Asociación Indígena Salvadoreña, que en su I Encuentro Espiritual y Cultural, repudió la "invasión extranjera" de América y declaró: "un alto al genocidio y etnocidio de sus pueblos y culturas y el rechazo a la celebración de los 500 años de la invasión extranjera". Es aquí donde el runa de Abya Yala, entra como sujeto de transformación social, al apoderarse de su papel como parte activa del proceso de emancipación.
Palabras clave // indigenismo, Abya Yala, emancipación, sujeto latinoamericano

Como habrá interpretado al Europeo el primer indígena que vio a los extraños venidos de quien sabe que tierras, si nunca había visto un ser blanco y barbado, montado en un gran navío y envuelto en metal… ¿qué entendió en ese primer momento del ser que tenía en frente, que aconteció en su mente?

Geografía del sujeto Latinoamericano

La población descendiente de los habitantes originales de lo que hoy llamamos América, pero conocida por los nativos como ABYA-YALA, es todavía numerosa en Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador y México. Durante la colonia, los indígenas fueron relegados a ocupar los lugares más bajos de la escala social, forzados a trabajar al servicio de los colonos ibéricos y lo más terrible a negar su esencia histórica transformando incluso su esquema de creencias. En todos los países latinoamericanos de hoy, las comunidades nativas, unos treinta millones de personas que se esfuerzan por garantizar la supervivencia de su herencia cultural y recuperar la autonomía que perdieron con la invasión europea es decir se lucha contra el olvido al que fueron forzados por el invasor.

La presencia indígena en Latinoamérica se distribuye de manera bastante heterogénea en los países, un informe del MEN de Argentina dice que hay países cuya población indígena es hoy menor al 1% del total nacional (Brasil y Costa Rica). Hay otros que no cuentan con más de 4% de población indígena en su territorio (Paraguay, Colombia, El Salvador, Venezuela, Argentina, Guyana Francesa), y en otros los indígenas fluctúan entre un 5% y un 20% (Belice, Honduras, México, Panamá, Nicaragua, Chile, Guyana, Surinam), o entre un 20 y un 40% (Perú y Ecuador), Bolivia y Guatemala superan esta marca, llegando a tener una mayoría indígena dentro de sus fronteras que supera el 50% de la población total.

Cabe señalar que hay países que no cuentan ya con una población indígena (Uruguay, Cuba, Jamaica, Haití, Puerto Rico y República Dominicana, entre otros países caribeños), los países del Caribe en los que esto ocurre, sin embargo, están marcados por una presencia determinante de población afrodescendiente, producto del esclavismo que constituye otra gran tragedia que se coció en la entraña de Abya Yala.

En general, los indígenas constituyen el 27% de la población total latinoamericana que habita en el medio rural. Son cinco los países con mayor concentración de población indígena, en términos absolutos: Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador. En ellos se concentraría entre el 70% y el 90% de pueblos indígenas de toda la región. De estos, el país con la mayor diversidad indígena, en tanto al número de colectividades étnicas que alberga, es México, y el que tiene la menor es Ecuador. Como ya se ha señalado, en términos relativos, Guatemala y Bolivia, en ese orden, constituyen los dos países con mayor presencia indígena superando o al menos bordeando el 50% de la población total del país.

En el caso particular colombiano, la población indígena, se halla distribuida entre más de 80 etnias, de las cuales los más numerosos son los Wayuu, los Nasa, los Senú, los Pastos y los Emberá. Un aproximado según cifras arrojadas en el 2001 dice que la población estimada que se encuentra es de 154.391 individuos en estas zonas según los datos del DANE, (2005).

Conceptualizando al sujeto latinoamericano

La población a la que se ha venido llamando indio no lo es tal y conduce a un viejo error, pues la correcta denominación de este grupo humano debiera ser la de INDÍGENA; término éste que proviene de su similar latino indígena, que en el Diccionario de la Lengua Española se define como: "Originario del país de que se trata" (DRAE, 2005).

En los dos idiomas dominantes de la región andina, el quechua y el aymara, es con la palabra quechua "Runa" con la que se designa al hombre o al ser humano; y esto igual tipifica a las etnias y las culturas respectivas empleando para ello el término "**queswa**" que significa quebrada o valle plano de clima templado o moderado, generalmente cercado por un rio principal, relacionándose entonces con una característica topográfica eminente del espacio andino. El "**queswa runa**" entonces haría referencia al poblador autóctono de habla quechua en las quebradas y valles andinos según las investigaciones realizadas por Esterman en los Andes (1998). En Colombia por ejemplo la comunidad U`wa se reconocían ellos como *Tunebos*, un término

que era extensivo para toda el área del Cocuy, aunque poco a poco el termino generalizado fue el de indígena.

Indígena es, para nuestros efectos, aquella población que habita determinado territorio desde tiempos inmemoriales, desde lejanos y olvidados antepasados. Cabe añadir que la palabra indígena no tiene ningún parentesco lingüístico con el vocablo indio, por lo que no deriva de este término, pues, como relacionamos más atrás, proviene del latín, con su significación específicamente ya mencionada. Desde este punto de vista, bien podemos decir, sin riesgo de equívoco, que el Tahuantinsuyo fue violentamente invadido por las huestes indígenas de la Península Ibérica en el siglo XVI y, expresando esto, no estaríamos faltando a la verdad ni tendríamos el ánimo de ofender a la memoria de los llamados conquistadores.

Nuestro hijo de Abya Yala careció del tiempo necesario para reflexionar, entender y tratar de interpretar a este violento indígena que llego con tecnología novedosa, extraños conceptos de propiedad, afición al oro, dominio sobre la tierra y el pensamiento del hijo de Abya Yala.

Es importante recordar este apartado de la historia fundamentado en los elementos relacionados en el párrafo anterior, pues el invasor concluyó que al no existir los “avances del mundo civilizado” del cual provenía el indígena europeo los nativos de Abya Yala hasta carecían de “alma” y como seres inferiores fueron tratados… y eso que mientras que Paris era tan solo un puñado de casas, la capital Azteca contaba con un millón de habitantes y hay que ver lo organizada que era esta ciudad. Es decir no es que no hubiera ciencia, técnica y tecnología en el nuevo mundo, ni mucho menos que el ejercicio de la creencia en una o muchas deidades superiores no existiera, lo acontecido, es que la mentalidad del indígena europeo careció de la sapiencia para entender los avances de los hijos de Abya Yala y para no complicarse en esa labor opto el camino más expedito: la negación de lo existente.

Hasta hace pocas décadas se creía que las personas éramos substancialmente diferentes por la forma y el color de nuestros cuerpos. Pero no es así, el espécimen humano constituye una gran familia que ha estado caminando por largo tiempo y por muchas partes de la superficie de este planeta, adquiriendo de tal suerte rasgos y características propias. Cuando los españoles llegaron a estas tierras, a finales del siglo XV, incontables generaciones de hombres y mujeres ya habían pasado y “cobrado forma aquí”. (Rocha, 2010, p.30).

La Resistencia del sujeto latinoamericano

El indigenismo en Latinoamérica, ha sido aplicado desde la colonia como una política fundamental por parte de los colonizadores y articulado con el poder evangelizador de la iglesia. Si bien es cierto que los indios fueron tratados en condiciones infrahumanas, en este período también surgieron algunas voces que salieron en defensa de los mismos, sin embargo la posición real que se tenía era de alguna forma racista, en el sentido de que los "indios" no poseían facultades intelectuales, es decir eran inferiores en inteligencia, y por tanto no estaban facultados para gobernarse a sí mismos y debían necesariamente ser sujetos a un control de las instancias directrices, formadas entre los conquistadores, sus descendientes y miembros de la iglesia.

La iglesia en la colonia jugó un papel preponderante, tanto en el manejo de políticas hacia los indígenas como en su adoctrinamiento, ya que ellos pertenecían a la categoría de herejes. Esta política que impuso la iglesia lindó con el etnocidio, por esta razón muchos pueblos fueron obligados a abandonar su idioma, religión, tradiciones y forma de vida, bajo pena de ser severamente castigados. Vale la pena resaltar el papel extraño de Bartolomé de las Casas, llamado "el protector de los indios", recordando que los únicos dueños del Nuevo Mundo era el indígena y que los españoles debían acudir allí para convertirlos a la fe. Es tal vez la propuesta más consecuente con el principio evangelizador y línea de la teología de la liberación.

El amerindio tenía un mundo nos recuerda Dussel. El mismo fue dominado. La exterioridad del amerindio frente al europeo fue dominada. Lo que constituyo el primer proceso de alineación en América. El Amerindio es interiorizado en la totalidad hispano-americana y puesto al servicio del dominador como mano de obra barata. Esta dominación es acometida en función de un proyecto histórico. Ese proyecto no era otro sino enriquecer al español a través del oro y la plata del indio (Dussel, 2006, p.188).

Dussel nos muestra esta fórmula desde la dialéctica del opresor/oprimido, él afirma que previo a la conquista y a su proceso de exterminio hubo un mundo Otro al Europeo, el mismo fue reducido a un ente a disposición de la civilización del "centro" por la lógica de dominación; "el amerindio es el Otro, negatividad metafísica negada" (Dussel, 2006, p.187).

Por tanto se ha creado una teoría de la dependencia que le ha permitido a la filosofía tomar conciencia de la exterioridad de América Latina respecto del centro europeo. Una exterioridad que se asienta en una injusticia. La misma se inicia cuando la tesis dusseliana, con el origen de la modernidad a partir de la conquista y la colonización de América; aparece entonces la filosofía de la liberación que se constituye como una filosofía crítica de la cultura y su interés es articularse a los intereses del bloque social de los oprimidos.

El hombre moderno europeo se constituye a partir de la conquista de América, ese hombre es previo al ego cogito cartesiano y es caracterizado por Dussel como ego conquiro (Dussel, 1994, p.40), ese sujeto moderno europeo forma parte de una cultura particular, que niega cualquier otro particularismo cultural y se arroga como la cultura universal. En nombre de ese particularismo sostenido como universal es que se da el proceso de dominación cultural respecto de la exterioridad de las otras culturas (Dussel, 2006, p.200), es así como Dussel describe dos proyectos culturales contrapuestos: uno el vigente, donde la oligarquía cultural, o grupo dominador se impone a la totalidad del sistema y otro, el proyecto de liberación cultural popular, es el proyecto futuro al que tiende al pueblo oprimido. La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el centro más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido contra el opresor, y de allí el valor que impone Dussel a la cultura popular.

Continua Dussel mencionando que “para crear algo nuevo hay que tener una palabra nueva, la cual irrumpe desde la exterioridad. Esa exterioridad es el pueblo mismo que parece que está del todo en el sistema y en realidad es extraño a él” (Dussel, 2006, p.206). Es entonces para Dussel la cultura popular una cultura de resistencia y oposición. El identifica al pueblo con el bloque social de las clases oprimidas capaz de llevar adelante el proceso de liberación. Dicho de otro modo, el pueblo es el sujeto histórico de la cultura más auténtica: la cultura popular latinoamericana. Y es identificado como el sujeto de la liberación. La exterioridad de este sujeto es lo que no debe perderse de vista al comprender esta afirmación.

El hace mención de algunos casos de resistencia mencionados por estudiosos del indigenismo; se podría seguir paso a paso la “resistencia” ante la “invasión”, pero sólo indicaremos algunos de los rasgos de la misma. En la Hispañola (Santo Domingo), había cinco pequeños reinos bajo el mando de

los caciques Goarionex, Guacanagarí (el traidor de su pueblo y "amigo" de Colón), Canoabo, Behechio (hermano de la reina Anacaona recordada por su valentía y belleza) y Catubanamá. Fue Canoabo, en Cibao, el que resistió al robo de las mujeres de su pueblo perpetrada por los españoles dejados por Colón en el fuerte de Navidad. Estos robaban, violaban, mataban indios. El cacique se dirigió al fuerte y ajustició a los invasores. Fue el comienzo de la resistencia en el continente.

Otra forma más sutil de resistencia del sujeto latinoamericano se iniciaba, inteligentemente cuando los hijos e hijas de Abya Yala observaron que el invasor era más resistente a muchas de las extrañas enfermedades que ahora los mataban y para la cual carecían de conocimiento y medicina. Por lo tanto y de elemental lógica, la mujer inicio el proceso de capturar la genética del indígena europeo para garantizar así un hijo de Abya Yala, más resistente y que conjugara los nativos con los recién llegados europeos, en palabras de Gonzalo Rodríguez Cuenca "los cronistas acompañantes casi siempre resaltaban la condición femenina de las apetecidas mujeres nativas y su afición a los conquistadores…" (1999), y lo confirma cuando cita al cronista Simón Pedro: "(las indígenas)… usan de sus alcoholes con que realzan su hermosura y son aficionadísimas a los españoles" (1625).

Adicionalmente se sustenta esta perspectiva con base en los estudios adelantados por el grupo de genética molecular de la Universidad de Antioquia en el marco del proyecto CANDELA y el genetista colombiano Emilio Yunis, que dan cuenta de la alta presencia de material genético europeo en la composición genética del colombiano (10% africano, 20% amerindio y 70% europeo), sin considerar el origen geográfico de este por lo que estos hallazgos insinúan que la mezcla genética se presenta desde la llegada del indígena europeo, no de forma accidental, ni exclusivamente violenta, sino como producto de un algo metódico; estudios posteriores focalizados y centrados en el reconocimiento del ADN mitocondrial (ADNm, exclusivamente materno), han demostrado que estos linajes representan hasta un 80% de genes amerindios, un 6.95% de genes africanos y un 0.065% de linajes europeos; en el proceso de mezcla de la población estudiada, en el que los cruces interétnicos fueron principalmente entre las mujeres nativas y los colonizadores europeos (Córdoba et al. 2011).

Dussel al identificar el inicio de la resistencia indígena continúa inventariando sus persistentes acciones contra el proceso de conquista, que no termina. Cita los ejemplos de Xicoténcatl en Tlaxcala, Cacama en Texcoco, Cuauhtémoc en Tenochtitlán; la lucha de liberación de los mayas, que sigue hasta nuestros días, al destacar como forjadores de esa tradición de resistencia a Tecum Umán, Jacinto Canek, Lempira; los casos de los caciques Guaicaipuro y Yaracuy en Colombia; y la de los incas encabezados por Rumiñahui, Quizquiz, Calichima, Manco Cápac, Túpac Amaru; el caso heroico de los araucanos, en particular las luchas encabezadas por Lautaro y Caupolicán.

Al analizar lo anterior dice Dussel, que la resistencia indígena hace parte de su existencia a lo largo de los cinco siglos, y como una forma de trascender el colonialismo que aún padece; Dussel argumenta persistentemente la necesidad de coadyuvar a su desalienación de las falacias esgrimidas por los ideólogos de la conquista y la modernidad capitalista, que pretenden reducirlo a mero accidente de la historia.

Dicha rebeldía se mantiene y como prueba de ello: por ejemplo, el dato de que el 11 de febrero de 1988, la Asociación Indígena Salvadoreña, en su I Encuentro Espiritual y Cultural, repudió la "invasión extranjera" de América y declaró: "un alto al genocidio y etnocidio de subpueblos y culturas y el rechazo a la celebración de los 500 años de la invasión extranjera". (El tiempo, 1992)

Es aquí donde el runa de Abya Yala, entra como sujeto de transformación social, al apoderarse de su papel como parte activa del proceso de emancipación.

Episteme del sujeto latinoamericano

No es pretensión de este trabajo centrarse en un purismo radical, ni excluyente, ni posicionarse en total rompimiento con la tradición occidental, que por supuesto tiene sus méritos; su pretensión más radica en proporcionar voz y forma a aquellos que fueron silenciados por ideas de corte tradicional y pretendidamente inmunes a la crítica, más cercanos a la imposición y a la fuerza que a la discusión y al análisis.

Pretende eso sí, tornarse en un gesto de devolución y reconocimiento de lo propio, de lo maltratado, de lo negado; es también de paso, una

búsqueda a lo profundo como colombiana, con esa otra cara del país que se suele desconocer, en una búsqueda de la comprensión del equilibrio de los hijos de Abya Yala con lo vivo en el contexto de la sabiduría de nuestros ancestros, con el ecosistema planetario, el único que tenemos. No se parte del iluso argumento de que todo tiempo pasado fue mejor y que la vida del indígena era un paraíso, pues sería negar las precarias condiciones en que los antepasados desarrollaban sus vidas (enfermedades y alta mortalidad), así como su corta existencia, pero en ello si se encierra esa postura de vida desafiante y conocedora ante la naturaleza avasalladora, y ¡ah! duro que le toco al español dominar el ecosistema para poder dominar al indígena

Es la búsqueda de la tradición oral como episteme contenido en la oraliteratura o literaturas indígenas, que son denominadas también palabras mayores, en expresión recurrente en algunas comunidades para referirse a sus tradiciones orales, y alejándonos de los textos acartonados, de razón absolutista y alérgicos a la crítica, eligiendo aquella oralidad que algo dice, que pudiera ser mítica y por lo tanto fácilmente negada, pero, y me pregunto, que más misterioso lleno de embrujo que el mismo ser humano que sueña, vive y camina ya no como rey, y si como conocedor de que es tan solo uno más de los componentes de esta esfera viva llamada planeta tierra, y por el contrario tiene como deber ser cuidador del mismo (ariwara).

Se vuelve necesario recordar como dice Rocha Vivas (2010, p.32), que: "la oralidad es territorio, el territorio memoria y la memoria palabra. La oralidad toma forma en el cuerpo, y se le respira, se le mueve, se le deja ir y se le regresa. La oralidad se complementa… como dicen los misak misak guámbianos. Y es así como lo relata el mismo autor que la escritura y la oralidad son expresiones diversas de una misma cosa: la palabra; es así como la literatura indígena nos mueve a ampliar nuestros horizontes regresando, de paso a nosotros mismos, por la vía de múltiples espejos. Y la palabra según los cantores indígenas tiene poder, palabras que son capaces de transmitir sentidos de mundo, tanto así que se comienza aproximándose a elaboraciones indígenas y se termina encontrándose consigo mismo.

Encontrarse con uno mismo, es encontrarse con el sujeto latinoamericano, el sujeto de los Andes, quien no es otro que aquel sujeto colectivo o comunitario, y al cual su experiencia vivencial mantiene en su lógica particular, es aquel runa anónimo y colectivo: "el hombre andino con su herencia

vivencial, colectiva e inconsciente, la gran comunidad de seres humanos, relacionados en el tiempo y el espacio por una experiencia e interpretación común" (Esterman, 1998, p.75). Aunque no es el pensador de primera mano, ni el creador de un sistema filosófico, y por tanto desde el pensar occidental no sería tomado en cuenta, pues ellos solo toman a la persona concreta e identificable en un espacio y tiempo y destinado por supuesto a personas individuales como receptores, y por su sentir eurocéntrico asumen que su pensar debe ser universal (en sentido supra cultural), es una filosofía producida por hombres con nombre y apellido. Para los hijos de Abya Yala la filosofía ha de estar en el colectivo y debe crearse a partir del mismo.

Aunque algunos pensadores latinos se han dado a la tarea de encontrar esos sabios o pensadores de Abya Yala, Miguel León Portilla enfatizo en su obra "La filosofía Náhuatl" la importancia de los filósofos **Tlamatinime**, en los incas existía también los "Hamawtà" o sabios instruidos y lo mismo ocurría en las culturas indígenas colombianas, es el caso de los "Werjayá" de la comunidad U`wa (nombre que significa gente inteligente que sabe hablar), que son posiblemente más líderes espirituales y en sus prácticas cotidianas mantienen la armonía entre la selva, la huerta, los hombres y los espíritus.

Es así como el runa andino, ocupa un cierto lugar en la red universal de relaciones, antes de ser "sujeto" o centro de gravitación cognoscitivo, es parte integral e integrada del cosmos (pacha); el runa andino es una chakana importantísima, un puente cósmico imprescindible, aunque de ninguna manera el único y el primero, la celebración y el ritual son para el hombre andino un acto gnoseológico y ético de primer rango, celebrar el orden cósmico (en forma simbólica) significa "conocerlo" y "conservarlo". El hombre como chakana celebrativa contribuye entonces de manera decisiva a la conservación y restablecimiento, en el caso de un desequilibrio del orden cósmico, (pachacuti yamqui).

Queda claro que el hombre (runa), no es un "sujeto" en sentido estricto, o el punto de partida para el conocimiento del mundo sino ante todo es relacionalidad *"un puente o nudo de múltiples conexiones y relaciones"* (Esterman 1998, p.202).

El runa no solo refleja este orden cósmico sino que lo conserva o lo transforma, de acuerdo a la manera como se inserta en él, lo que se conoce como "ruwuanasofía" (de ruwuana: deber, lo que hay que hacer), la ética

andina no es tanto una reflexión sobre la normatividad del comportamiento humano, sino un "estar" dentro del todo holístico del cosmos, un estar en el mundo, dentro de la pacha. El verdadero sujeto ético es el nosotros "nogayku" colectivo y comunitario, y no el "yo" autónomo y totalitario. La finalidad del obrar ético (telos) es la conservación del orden pachasófico.

Dentro del pensar andino también entran en juego otros principios importantes como el de reciprocidad que se establece entre dos actores individuales o colectivos, racionales e irracionales, humanos o no humanos. Reciprocidad significa que cada "bien" o "mal" es el resultado del acto de un elemento cósmico, corresponde de manera proporcional un "bien" o "mal" por parte del elemento beneficiado o perjudicado, es en últimas un principio cósmico de justicia.

Un ejemplo a resaltar considerado por el runa es que cuando se presentan desastres naturales son considerados efectos de una falta de reciprocidad por parte del ser humano, o en concreto de una comunidad, la infracción del orden cósmico, al no retribuir recíprocamente lo debido, es una causa directa del trastorno de este orden que se manifiesta a través de granizadas, inundaciones, sequías, heladas o epidemias. Sin reciprocidad la tierra ya no sería fértil, y por tanto la vida se desvanecería; los rituales recíprocos son una condición imprescindible para que la pachamama siga siendo generosa y conserve la vida.

Una mirada cercana al sujeto latinoamericano.

En la búsqueda del sujeto latinoamericano, siempre será necesaria la apreciación de lo propio, en lo personal el espejo de vuelta a mis ancestros es la comunidad U`wa que ya ha sido mencionada, pero aún no profundizada. El conocimiento U`wa es religioso, mítico, poético, vive inmerso en el mundo porque no se ha separado de él ni de los espíritus que lo conforman ni las esencias que lo determinan. Los actos de los antepasados y de los dioses se recrean a cada instante con la práctica cotidiana y en tiempos muy especiales con la celebración de los principales ritos (Motta, 2000, p.219), por eso en ellos también es fundamental el mantener el equilibrio, tanto en las relaciones sociales, como en su ubicación y relación con el universo.

En los U`wa la ley es sagrada porque es el designio del padre y la madre eternos, por lo tanto es inviolable y no se puede cambiar, como cambian las leyes los "riowa" (blancos), esto determina formas de comportamiento muy especial y específicas de los U`wa, que le han permitido un desarrollo equilibrado con el medio ambiente que ocupan. Es en los cantos sagrados que se relata la creación del mundo y se hace un recorrido geográfico por todo el territorio ancestral y por el mundo; las practicas rituales recrean todo ese conocimiento, donde lo que prima es la sociedad como parte de un universo sin fronteras entre lo vivo y lo inerte, manteniendo los principales elementos de integración entre el hombre y la naturaleza.

Se ha suscitado desde algunas décadas una problemática con la comunidad U`wa; para ellos su territorio es sagrado, *"*jamás toman más de lo que necesitan, somos como la tierra que se alimenta de todos los seres vivos, debemos cuidarla, no maltratarla, para ellos es prohibido matar a cuchillo, machete, bala; nuestras armas son el pensamiento, la palabra, nuestro poder es la sabiduría, preferimos la muerte antes que ver nuestros sagrados mayores profanados" (Motta, 2000, p.220)*,* y así lo hicieron saber a la compañía OXY, que quiere hacer una exploración a campo abierto en búsqueda de petróleo, que no son bien recibidos, que no aceptan la exploración ni la explotación dentro de su territorio, "nuestro dios Sira nos entregó el corazón del mundo para que lo cuidemos, para que velemos por el equilibrio del mundo, donde habitan blancos, negros, e indígenas, es nuestro deber mantener la armonía de este mundo azul. El petróleo es la sangre de la tierra... esto dicen los U'wa" (Motta, 2000, p.220).

La proyección en el sujeto Latinoamericano.

Un ejemplo: El Estado plurinacional de Bolivia. El artículo primero de la Constitución Política de Bolivia reconoce la diversidad lingüística y cultural del país, ya no como un capricho de la naturaleza sino como una característica que la enriquece como nación.

En Bolivia coexisten más de 33 grupos étnicos que desde las montañas nevadas de los Andes hasta las cálidas llanuras del Chaco, moran sus tierras desde tiempos sin memoria. En el norte altiplánico del país, pueblos como

los quechuas y aimara, descendientes directos del imperio incaico, han representado por mucho tiempo la cara indígena de Bolivia. Hoy esta visión ha sido enriquecida gracias al reconocimiento de los pueblos que habitan las regiones del Oriente Boliviano. Antes de la década de los ochenta estos pueblos no eran visibles debido a su aislamiento físico, ligado al difícil acceso a las tierras bajas de Bolivia, y político, por la concentración de las funciones públicas y administrativas en las principales ciudades del país. Es a raíz de las luchas llevadas a cabo por las organizaciones indígenas que en los últimos años se reconocen y valorizan las características peculiares de los diferentes grupos étnicos, incluyendo los del Oriente boliviano, como una riqueza para el país y una ventaja para su desarrollo.

En 1990 los indígenas del país realizaron una marcha histórica para presentar sus privaciones y necesidades reclamando «Territorio y Dignidad». Desde la ciudad de Trinidad, capital del Departamento del Beni, hasta la ciudad de La Paz, unos 850 indígenas recorrieron más de 600 kilómetros. Eran los pobladores de las estepas de Mojos: trinitarios, ignacianos, javerianos, loretanos, sirionos, movimas y yuracares, a quienes se unieron los mosetenes, guaraníes, guarayos, chimanes y demás pueblos indígenas. La marcha dio a conocer a toda la nación una manera de ser basada en la solidaridad, la reciprocidad, la hermandad, y la unidad en la lucha por el control de sus territorios originarios y por el respeto a su dignidad como pueblos.

Evo Morales Ayma es el primer presidente indígena del Estado plurinacional elegido por el pueblo en Bolivia y coronado Apu Mallku "líder supremo", el anterior a él en poseer un título similar fue Túpac Amaru; sin duda tiene un papel inevitable en la política de Latinoamérica hoy, la mayoría de los ciudadanos bolivianos se auto identifica como miembro de un pueblo originario. Lo sucedido en Bolivia bien podría servir de ejemplo para otros movimientos indigenistas de cómo lograr el poder y de paso eliminar la brecha histórica entre hijos de Abya Yala y aquellos que se creen descendientes directos de los nativos europeos.

En Colombia la lucha por la tierra igual no ha tenido descanso por parte de nuestras comunidades nativas, y como cosa natural en el violento contexto del país ha estado acompañada de represión y muerte. En palabras del presidente de la ONIC, Feliciano Valencia acerca de las actividades adelantadas por parte de sus miembros: "Es la ocupación de las tierras ancestrales.

Queremos que nos devuelvan lo que nos pertenece. Si es necesario salir a las calles las comunidades lo harán. No hay un tiempo determinado, la gente va a ir avanzando. De aquí en adelante vamos a hacer presencia en los lugares que consideramos y sin afán. Si hay que durar 15 o 50 años lo vamos a hacer". (El Espectador, 2015)

A manera de conclusión

Lo cierto es que para los hijos de Abya Yala la lucha no termina; antes era la lucha por la supervivencia en medio de las condiciones adversas de la naturaleza, después fue iniciar el trabajo de reflexionarse lo acontecido ante la llegada del europeo, la primera y dolorosa actividad consistió en conjugar la genética nativa con la española para garantizar la existencia de la raza a riesgo de extraviar las raíces y aquí, la sabiduría del sujeto latinoamericano comenzó su más arduo trabajo para comprender, cinco siglos después que se hacía urgente y necesario volver a recuperar la tierra con los esquemas políticos que el español impuso… Bolivia encabeza los primeros resultados de este empoderamiento… ¿quién sigue? Y más profundo aún: ¿Qué sigue para recuperar la totalidad de la memoria del sujeto latinoamericano?

¿Afán? La pachamama no tiene afán, no mide el tiempo en esa lacónica línea de tiempo que agobia y desespera, lo mide y lo expresa en resultados, en cambios y capacidad de abandonar los viejos criterios y amoldarse a nuevos criterios, cambios por momentos sutiles, por momentos dramáticos. Eso sí, es fundamental mantener el equilibrio, el dar para recibir, el recibir con el compromiso de devolver… sin afán.

Bibliografía

Esterman Josef (1998). *Filosofía Andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona*. Ed. Abya- Yala. Ecuador

Dussel Enrique (1972). *Para una ética de la Liberación Latinoamericana*. Argentina.. Ed. Siglo XXI

Dussel Enrique (1973). *América Latina. Dependencia y liberación*. Buenos Aires.

Motta Marroquín Jesús Alberto (2000). *Ibita U`wa*. Bogotá D.C. Ed. U. Francisco José de Caldas. Centro de Investigación

Rocha Vivas Miguel. Antes del Amanecer (2010), *Antología de las literaturas indígenas de los Andes y la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá. Ed. Ministerio de Cultura, Colombia.

Rodríguez Cuenca José Vicente (1999). *Los Chibchas: Pobladores antiguos de los Andes Orientales, adaptaciones bioculturales*. Bogotá. Ed. Guadalupe.

Periódicos

El Espectador. "Indígenas del Cauca entran en levantamiento para habitar tierras que consideran suyas" *Periódico semanal*. Febrero 16 2015. Bogotá (Colombia).

El Tiempo. "Contra festejos en el 12 de Octubre" *Periódico semanal*. Octubre 13 de 1992. Bogotá (Colombia)

Internet

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0486-

Heterotopía del paisaje: el antiguo penal de Oblatos

María Adriana SOTELO VILLEGAS
Isis Jashira SANDOVAL SOTELO
Carlos SANDOVAL DELGADO
// Universidad de Guadalajara, Escuela de Artes-Secretaria de cultura-Gobierno del Estado de Jalisco, Universidad de Guadalajara

María Adriana Sotelo Villegas. Profesora de la universidad de Guadalajara en el nivel medio superior, en la preparatoria de Tonalá, maestría en educación, Licenciatura en historia egresada de UDG, docente en filosofía e historia. adrianasotelov@hotmail.com

Isis Jashira Sandoval Sotelo. Licenciatura Egresada en artes con orientación en la línea disciplinar en artes visuales, Escuela de Artes de la secretaria de cultura del gobierno del Estado de Jalisco. Asistente de edición de video del proyecto Palacio de la fatalidad Museo Taller José Clemente Orozco. Formación en Artes y proyectos de gestión cultural. isisjashirasan@gmail.com

Carlos Sandoval Delgado. Profesor de la Universidad de Guadalajara en el nivel medio superior, en la preparatoria de Tonalá, maestría en educación, Licenciatura en historia egresado de UDG, docente en filosofía e historia. Director en educación básica. carlossandovaldel@gmail.com

Resumen // Los monumentos hablan de sus historias desde sus cimientos, cuando estos son removidos o su propósito inicial cambia, queda la memoria colectiva e histórica, permitiendo al lugar una identidad propia con carácter especial en su geografía social y humana, los nuevos significados en el entorno entran a una dinámica debido a la restauración del tejido social si los sitios producen algunos sentimientos trágicos o episodios violentos, como la historia de del antiguo Penal de Oblatos en la Ciudad de Guadalajara, que vivió todos los procesos posrevolucionarios desde 1930 hasta 1980, pasando desde la intolerancia religiosa hasta los movimientos estudiantiles de los setentas, de igual manera los violentos hechos del 77 en la que reos pudieron sobrevivir escondidos en la cloacas de la cárcel.
Estos eventos ocurridos nos llevan a reflexionar sobre las políticas que propiciaron levantamientos, inconformidades y dolor en el Barrio de la Penal. Recordar para no repetir, si es posible mejorar.
Palabras claves // Memoria histórica, movimientos sociales, heterotopía, tejido social, tugurización.

"Las heterotopías cuyo objeto serían esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos"
Michel Foucault

Los paisajes de un lugar nos comunican maneras dialécticas en su composición, marcan los rasgos de la región, los elementos de su geografía, le dan personalidad y presencia en la memoria de las personas que lo habitan. Del mismo modo la localidad cuando va dejando atrás los elementos naturales de su hábitat y lo cambia por un estilo urbano o citadino, promueve nuevas representaciones sociales, así como, diferentes factores humanos en interacción social, política o económicamente hablando, dan un sumario, donde nace la memoria histórica y su conformidad, determina el tejido social; parafraseando a Heráclito: *nada deja de ser, si no, va siendo.*

Evoluciona la antigua imagen provinciana de "la Perla de Occidente" o la idea romántica de "Ciudad de las rosas", en un espacio urbano, sobrepoblado, lastimado por la intervención del hombre con obras de ingeniería que la atraviesan desde sus cielos, a las entrañas de su tierra, de norte a sur, poniente a oriente, dando un nuevo rostro a la capital del Estado, han causado nuevas grietas en la memoria colectiva del área incluyendo sus relatos familiares cada vez menos comunes, pues, avenidas principales, con sus comercios, se han visto en la necesidad de adaptarse o algunos ya no existen y otros tal vez dejaran de existir.

Por ello nuestra propuesta en este trabajo es retomar la importancia de la historia local, en particular, un sitio, que si bien físicamente ya no existe, la Penitenciaria de Oblatos o ex penal de Guadalajara, ha dejado una historia si conocemos, faltarían elementos en la narrativa de nuestra identidad, debido a que en décadas anteriores dejó de ser la cárcel del estado, para transformarse en un parque público. Constituye parte de la reconstrucción de la memoria histórica de la Ciudad, lo que nos lleva a reflexionar: ¿Cómo se relaciona la identidad del lugar con los sujetos que lo habitan? Y ¿Cómo afecta a los sujetos que habitan un lugar cuando, este, es intervenido para convertirlo en algo que será?

El barrio de San Andrés, forma parte de la zona de tolerancia de Guadalajara, con el paso del tiempo logró transmutarse en identidad del lugar y

exponerlo como *microcosmos*, con elementos humanos, materiales, en las calles se expone símbolos culturales, llenos de significación en la vida colectiva.

> En las calles, lo que encontramos es una vida colectiva que sólo puede ser observada en el instante preciso en que emerge, puesto que está destinada a disolverse de inmediato. En los exteriores urbanos no hay objetos sino relaciones diagramáticas…Es una mera actividad, una acción interminable cuyos protagonistas son esos transeúntes que reinterpretan la forma urbana a partir de los estilos con que se apropian de ella. La calle es, así, una forma radical de espacio social, que no es un lugar, sino un tener lugar de los cuerpos y las miradas que lo ocupan. (Delgado 2007)

En la actualidad algunas avenidas tienen murales que reavivan consciencias, sobre temas trascendentes de la época que quedaron sin resolver, como: la justicia, libertad, legalidad, libertad de expresión, estos son recuerdos frescos en las mentes de sus habitantes, muchos han dado testimonio de lo vivido y les sigue perturbando, sus relatos son tan elocuentes que pueden ser imaginados, sus tristezas pasadas.

Así se expresa el Barrio de San Andrés con emotivos murales que hablan por sí mismos de su historia…

Foto1.
Mural conmemorativo de la matanza 1977



Foto 2.
Mural los mártires



Por consiguiente aplicar el concepto "heterotopía" de Michel Foucault es acertado y esencial, a causa de demostrar la significación del paisaje urbano, con base en el siguiente argumento:

"Algo que deja de Ser, para convertirse en... luego, explica lo que representa...para nuevamente dejar de ser... y convertirse en lo que es actualmente Es".

A continuación nos ocuparemos de exponer la complejidad oculta en la identidad y su tejido social en un sector de la metrópoli, señalar las categorías de las ciencias sociales en los hechos históricos, a fin de que "las representaciones sociales, algunas de ellas tácitas, como: teorías implícitas, mentalidad histórica, ideologías, mitos, narrativas e incluso meras opiniones de las personas" (Carretero y Castorina, 2010) resuelvan el proceso de interacción; sin dejar de lado su valor cultural, consecuentemente la reconstrucción de los hechos que se irán presentando sobre la evolución edificio de Penal de Oblatos o de Guadalajara hasta su demolición desde los cimientos y trasladada bajo otro concepto penitenciario y otro lugar llamado Puente Grande, hoy Penal Federal de Puente Grande, siendo, parte necesaria para comprender el carácter de la ciudad, desde su impulso en 1934 hasta 1984, en uno de los barrios más populares y antiguos de la capital del Estado de Jalisco.

Foto 3.
El Penal de Oblatos en los años setentas



Su construcción estuvo ubicada muy cerca de la zona centro; ésta, ya no existe, hoy es una cicatriz, cubierta por el parque 18 de marzo, existen arboles de la época, como silenciosos testigos de los hechos histórico acontecidos en la zona.

La barrios vecinos de Guadalajara como: San Andrés, Analco, San Juan de Dios y Oblatos, propiamente, esta cárcel estuvo situada en el cruce de las calles Gómez de Mendiola y Sebastián Allende, también conocida como "la 58", del sector libertad exactamente frente a la actual estación del tren ligero "Cristóbal Oñate", que corre por la avenida Javier Mina en el oriente de la ciudad.

Algo que deja de Ser…

Antiguamente la localidad era agrícola, rural, muy religiosa, hasta cierto punto pacífica, transitó a un barrio urbano de clase baja, comercial y artesanal

con varios oficios (costureras, zapateros, peleteros, herreros, talabarteros, comerciantes, campesinos, entre otros...) quedaba en las afueras de la ciudad, con clima agradable, un suelo generoso por la humedad del subsuelo, reconocido por su producción agrícola.

Era una comunidad de auto consumo, producía sus propias hortalizas, ganado, aves y algunos artesanos tenían incipientes talleres, manufacturaban zapatos, ropa, guaraches entre otros productos, condiciones propicias para vivir dignamente, el comercio, ayudó con la distribución de sus productos, también sirvió a otros sectores de la ciudad, circunstancias benéficas el tejido social fuertemente las identidades con del ligar.

En este mismo sentido tradiciones religiosas le dieron otro rasgo parte importante a la estabilidad del pueblo, características de identidad a la entidad, así mismo, su vecindad cercana para integrarse entre los habitantes cada cohesión y familiaridad, pues, muchas familias eran nativos de la comunidad, lo expresan ellos mismos. "*de mucho tiempo"*, con la confianza de convivir a *puertas abiertas*, por lo que, maleantes del lugar estaban perfectamente identificados y ellos no se metían con sus vecinos, sin ser confesados.

Algo que deja de Ser, para convertirse en...

En los años treinta, hubo un acontecimiento que irrumpió la vida de los lugareños de San Andrés; cambió la dinámica social, causando desequilibrios en su comunidad, por este sentido, fue necesario aplicar el concepto formulado por Moscovici (1961) llamado *representación social*, para comprender, la conversión experimentada en la sociedad estudiada:

> ...se refiere al conjunto de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, por un lado permitir a los individuos se orienten y puedan dominar su entorno; por el otro, posibilitar la comunicación entre los individuos de una comunidad mediante el aporte de un código para de la entidad, para clasificar los distintos fenómenos de su mundo social y su historia individual y grupal (Duveen 2007)...considerando los aspectos relevantes para su análisis... (Carretero y Castorina, 2010)

El acontecimiento fue el traslado de la cárcel del Estado, poblada por hombres y mujeres a un ejido del pueblo "El remate de Av. Juárez al poniente de la ciudad, la Penitenciaría de Escobedo fue durante 88 años, el extenso edificio neoclásico que ocupó o. Ocupaba unas 8 manzanas entre lo que hoy es Enrique Díaz de León (antes Tolsá), Puebla, López Cotilla y Pedro Moreno" (Iturbide 2013) el establecimiento tenía antecedentes en el manejo de presos políticos, ingresados a consecuencia del conflicto producido entre la organización Sinarquista y el presidente Plutarco Elías en los años treinta, el escritor e investigador Manuel Rodríguez Lapuente (1980) menciona como los militantes de esta organización tenían la finalidad de implantar un estado cristiano, su ideología llamó la atención de algunos grupos políticos y no políticos de naturaleza diferente, por ende, pudieron producir *afinidades conflictivas*, entonces, en la dinámica interna del reclusorio ya traería luchas substanciales, que origino el referente natural a los futuros acontecimientos que viviría, en este momento La Penal de Oblatos.

En este caso comprendemos, la significación histórica de: *paisaje y lugar,* ya que ayuda a explicar la transformación que adquiere una población rural al convertirse en barrio, su vida pacifica como la conocían, las familias tradicionalmente religiosas, así como trabajadores campesinos, experimentarían la violenta intervención del gobierno con su políticas sociales, que produjeron nuevas sinergias en la estructura de la localidad, debido a los proyectos estatales.

> …Eventualmente el edificio fue dividido en dos para ampliar la Av. Juárez y en 1933, con la construcción del Penal de Oblatos, la Penitenciaría de Escobedo fue derrumbada. Al destruirse esta cárcel se construyó ahí el actual Parque Revolución, proyecto que estuvo a cargo del famoso arquitecto tapatío Luis Barragán y que se inauguró en 1935… (Rodriguez, 2014)

En ese contexto, geopolíticamente válido, pues, favorece a la idea de control y vigilancia por parte del Estado, significaba cercanía a la capital, en una zona popular de clase media y baja, así como: la movilidad para llegar a ella, con acceso a las principales vías de la ciudad, utilizando la más importante avenida, dispuesta como frontera, la Calzada Independencia que desde la época colonial dividiría a Guadalajara indígena, de la criolla; en ese momento

histórico; posteriormente, el oriente de la metrópoli para clases populares y el poniente para clases altas. Hoy existe la frase coloquial que reza: "Vives de la calzada para allá o de la calzada para acá", (esto gradualmente está cambiando por el nuevo rostro de la ciudad y los tan demandados "cotos") atraviesa las calles y avenidas importantes como: Javier Mina, Industria, Revolución, Gigantes, Josefa Ortiz de Domínguez, Gómez de Mendiola, incluye a los barrios vecinos más poblados y antiguos de la Capital: Analco, Oblatos, Talpita, San Juan de Dios, San Juan Bosco; así se estigmatizo la zona Roja de Guadalajara.

Reflexionamos que las medidas de traslado de la prisión, fueron excluyentes, existieron sin prever las consecuencias de ello. Suponemos abuso por parte de la autoridad, al hacer uso del suelo con instrumentos legales, pero no justos, debido a que puede la figura d*el ejido* como tierra con potencial para expropiarse y llevar acabo las acciones que ellos consideran políticamente convenientes, aun y cuando sean totalmente adversas para el desarrollo natural de la clase proletaria y su superación económica.

Desde el punto de vista de Foucault, menciona que existen heterotopías crónicas que irrumpen en el paisaje a través de las prisiones, con su edificación, políticas internas, la relación con la comunidad, el propósito social o su función, obedece a la naturaleza del poder, disciplina, control y vigilancia con aparente sentido de la protección y rehabilitación social.

Son esas resignaciones, las que después dan imagen a una estructura completa de la ciudad, y hablan por nosotros, sin quererlo, pero aceptándolo. De esta forma la identidad y memoria de cada habitante, se vuelve vaga e inestable.

Por eso la definición de heterotopía es un recurso no solo, retórico, si no, necesario para comprender estas contradicciones, que trataremos de explicar a continuación: *"Los contra-espacios, lugares reales fuera de todo lugar"* (Foucault, Topoligias 2008).

En este sentido la degradación a la población fue inevitable y obviamente, surge el elemento amenazante para sus habitantes, "nada volverá a ser igual", eso se decían los afectados.

Algo que deja de Ser, luego, Es lo que representa…

Las consecuencias no se hacen esperar en el momento que comienza la construcción del nuevo penal, la pacífica y laboriosa población del Barrio de San Andrés, transita por el complejo proceso de transculturación, el filósofo Boas menciona "es necesario analizar los contactos históricos en una escala modesta, como antesala para -a futuro- ampliar las reconstrucciones en la medida en que los nuevos datos lo permitiesen". (Santiago y Polaco, 2014)

Al reconstruir los hechos históricos observamos que fenómeno social, es el desplazamiento de la edificación y la migración con sus diferentes agentes económicos, por la condición de sus usuarios, con ellos se articulan vicios en la conducta social, incluyendo los servicios jurídicos públicos y privados, haciendo las veces de rémoras, por esa razón, los naturales mecanismos de defesa se disparan en los individuos nativos del lugar, van advirtiendo la necesidad de dar un nuevo sentido de pertenencia al grupo, desde el preciso momento donde se relacionan con los habitantes y miembros de grupos diferentes a los suyos; aunque como afirma el filósofo Baudiou "No existe la unidad de todas las cosas, pero tampoco tenemos experiencia de multiplicidades puras, sino de multiplicidades unificadas". (Santiago y Polaco 2014)

De acuerdo a lo anterior el barrio padece el efecto y lo adapta, llamado por los urbanistas la *tugurización***,** expresa el proceso, por el cual, supone ir de *más a menos* (también económicamente hablando). Esto implica la desaparición de algunos grupos preexistentes (clases medias y altas, por lo general) que de manera natural iban creciendo ahora abandona su espacio, otros simplemente se adaptan ante lo inminente, pues consideran las oportunidades que el futuro inmediato irá generando, para pasar a ser ocupado por clases sociales pobres e incluso marginales o evolucionar a posibles ventajas de desarrollo, aunque los nuevos roles, ya no eran tan dignos ni legales y la dramaturgia social cambio, pues, se abrieron cantinas, tugurios, lugares de apuestas, de la misma manera hubo un repentino aumento de población y el paisaje cambio, casonas viejas abandonadas, las adaptaron en vecindades y emergen los males tolerados: prostitución, violencia, delincuencia, alcoholismo, drogadicción contrabando y todo tipo de comercio ilícito, otra vez, la dialéctica de la adaptación, *dejar de ser para seguir siendo.*

Nuevamente dejar de ser… Y convertirse en lo que actualmente Es.

Es interesante aprender de la conversión que experimentaron los habitantes de ese lugar, pasaron de testigos a actores en los cambios de la memora colectiva, integrados con el paso del tiempo, con todas sus contradictorias modificaciones en esta ciudad.

Con todo ello pudimos interpretar las ambiciones de las autoridades, utilizando la persuasión, dirigiéndose grupos involucrados en la protección de su tierra, con actitud manipuladora, afectando su sentido de dignidad y pertenencia. Por ende, si algo se modifica no solo afecta los proyectos de la sociedad, también su identidad.

El gobierno solo impulsa la aceptación, el edificio su razón social, luego, si se requiere reasignarlo o eliminarlo del panorama urbano.

Por lo anterior heterotopía es una visión que revela diferentes niveles de profundidad en el sentido contra-espacio: los espacios construidos en la imaginación que pueden basarse en el conocimiento o experiencia de un espacio real

…Testimonio "En ese entonces el penal de Oblatos prácticamente era el ambiente de un pueblo. La mayoría de los presos era gente de campo, era un pueblito. De ahí empezó la adaptación al ambiente, a la gente, a este nuevo mundo". (Zamora García 2009)

Esta capacidad humana de alterar la significación de un espacio a partir de la imaginación

-Algo que va más allá de lo estrictamente dado por la dimensión física y funcional de la arquitectura- es la premisa a tratar.

El penal tuvo una vida activa cincuenta años aproximadamente de 1932 a 1980, cuando en nuestro país hubo gran cantidad de movimientos sociales postrevolucionarios, como en el año de su fundación se funda en Guadalajara la organización secreta Las Legiones, por parte de Manuel Romo de Alba, el mismo gobierno en su momento se acredito como ideólogo del socialismo como, el general Plutarco Elías Calles pronuncia un discurso en el que exhorta a iniciar la «revolución sicológica» y a luchar contra la clerecía. A este llamado se le conoce como el Grito de Guadalajara en 1934, también el pronunciamiento de la organizaciones Sinarquistas, movimientos estudiantiles;

con ello la población del reclusorio aumento de forma desproporcionada propiciando, problemas fuera y dentro de la cárcel.

Continuando con ese punto la Penal de Oblatos estaba rodeado de escuelas, calles con negocios, mercados, iglesias, un barrio popular, en esa época los delincuentes se confundían con los estudiantes opositores al Estado debido a su posición anarquista y fue cuestión de tiempo, familias de otras zonas de Jalisco se vieron en la necesidad de acudir a la cárcel a buscar a sus hijos, esto incrementó la cantidad de reclusos, al inicio del movimiento había 800, incrementándose a 2800, originó calentar los ánimos y propiciar conflictos en el interior del presidio.

Los estudiosos de la arquitectura dan explicación sobre el mensaje que comunica una autoridad o gobierno a través de las obras que construye para la sociedad y su entorno, el tipo de construcciones, así como la función que cumple y la mentalidad de una época. Sin embargo, pocas veces se presta atención a las construcciones que se encimaron sobre antiguas casas, o instituciones, sin permiso, ni consideración del pueblo.

> …no vivimos en un espacio neutro y blanco; no vivimos, no morimos, no amamos dentro del rectángulo de una hoja de papel. Vivimos, morimos, amamos en un espacio cuadriculado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso: las calles, los trenes, el metro; están las regiones abiertas de la parada provisoria: los cafés, los cines, las playas, los hoteles; y además están las regiones cerradas del reposo y del recogimiento… (Foucault, Topoligias 2008)

Nos referimos, que un edificio no siempre va ser la evidencia de las necesidades de una sociedad, sí en el momento de su construcción fueron unas cuantas cabezas las que lo vieron justo, el único criterio que se consideró, uso oficial del suelo o del patrimonio.

Podemos ver de la misma forma razones por las que se modificaron radicalmente en nuestra ciudad o fueron removidas a otra zona porque, sufrieron algún tipo de incidente.

Como mencionamos anteriormente, los habitantes del lugar generaron sus propias formas de sobrevivencia ante la imposición del inmueble en el

interior de su barrio, su construcción, con un estilo neo-medieval asemejando a un castillo, no era muy académico, pero la planta de la prisión fue planeada al estilo panóptico, muy en boga en esas épocas y cuya función era tener una visual de todos los reos de un sólo punto. Así un sólo guardia podía supervisar visualmente a un gran número de prisioneros. El crecimiento de la ciudad durante la posguerra, sin embargo, pronto alcanzaría a la prisión, que estuvo planeada para estar en las afueras de la misma.

En la obra "Vigilar y Castigar" (Foucault, 2002) , describe la violencia directa e indirecta que se aplica a los reos desde que inicia la jornada, pues, el único propósito, es generar un castigo, que le hiciera sentir al reo su nuevo status de "no persona", aniquilar, sistemáticamente, su ego de manera intimidantes, producir sumisión absoluta y el terror infringido condicionaba a los prisioneros en ejecutar ordenes, que aunque fueran indignamente banales, llevaban la semilla de la destrucción del ser racional, entonces, algunos perdían su condición humana, convirtiéndose en seres dañados. Cabe resaltar en este punto, las cárceles de la segunda mitad del siglo XX, se comprometían en rehabilitar a los condenados, sin embargo, la mayoría consideraba que las prisiones eran escuelas del crimen.

En este sentido los habitantes resintieron el uso del predio para esa construcción, pues abarataba la zona y el comercio legal, creció tan vertiginosamente como el ilegal, los tianguis (comercio informal) que distribuían frutas, verdura, alimentos en general, ropa, guaraches, entre otros productos artesanales comenzó a compartir el derecho de piso con mercancía de dudosa procedencia, también contrabando o "mercancía caliente" como ellos mismos le llamaban, la fama le presidió, al tianguis del Baratillo o el de los jueves el "tianguis de lo robado", es común la afluencia de los consumidores, saben lo que pueden encontrar.

Es común la frase "no hay mal que por bien no venga" la gente no solo se adaptó, comenzaron a crecer negocios en los alrededores, también de todo tipo, con la finalidad de atraer otro tipo de consumidores, habilitaron la zona para vender por volumen, de mayoreo a precios populares, sin embargo, el pueblo percibió los cambios y nueva vida para la comunidad.

> ...testimonia valores, anécdotas y recuerdos de la condición humana. La historia está representada en calles, casas, plazas, monumentos y barrios y es, en

> este enfoque, la memoria colectiva de los pueblos, en la que junto a topografía, hidrografía, clima y flora confluyen en la gran composición urbana (Munizaga citado por Ramacciotti, 2003).
>
> La ciudad es el hogar de todos en conjunto “; que “todos en conjunto ‘, tiene “el sentido de plural de la humanidad”. Es un ámbito en potencia, para que surja lo nuevo. (Benjamín Walter, citado por Jáuregui, Informe Favela Río- Café de la Ciudad). (Olvera 2014)

En la década de los sesentas y setentas, los movimientos sociales alcanzaron sus máximas expresiones de repudio contra el Estado, por ello, encarga la intervención del Penal con el propósito de ayudar estabilizar del sistema y concentre sus esfuerzos para entregar ciertos asuntos “presos políticos”, de la misma forma las ideologías socialistas fueron más amenazantes para el gobierno federal y aun así, los movimientos religiosos, laicos o políticos, no dejaban de enfrentar la fuerzas oficiales, algo que motivo las persecuciones, más violentas de la historia, la zona verdaderamente, padecía, la presencia de agentes secretos, policías rurales o los mismos trabajadores del presidio, conforme pasa el tiempo la cárcel de Oblatos, aumentaba su población debido a que el Gobierno federal recibía, presión extra por parte del vecino país del norte, *la Guerra Sucia antiguerrillera* se desplegó en la década de los 70, la demanda social es cambio revolucionario en México, la respuesta por parte del gobierno fue:

> …Reforma política en el Gobierno de Echeverría. Ambiente represivo y detenciones arbitrarias de manifestantes y militantes de partidos de oposición, a pesar de la legalización del partido comunista en 1977. Ocurridas las represiones de movimientos estudiantiles y sociales en México, un mayor número grupos más radicales deciden organizarse y toman las armas para combatir al Estado burgués y tomar el poder mediante las armas. (Reynoso Cruz 2008)

Estos acontecimientos tuvieron un contexto estremecedor por las inconformidades sociales en las que solo sonaron la de los estudiantes el gobierno utilizo se dos brazos, por así decirlo, por una parte sus aparatos ideológicos en ese momento medios masivos de comunicación (radio, televisión, cine

radio y medios escritos), con la finalidad de crear división en la opinión pública y en Guadalajara la iglesia jugo un importante papel para generar el miedo y repudio contra todo aquello que hablara de comunismo o socialismo, sobre todo en los barrios populares, debido a que ahí se estaban, alimentando los grupos de choque estudiantiles, así como sus contrarios, las tradiciones conservadoras, hacían de contrapeso para mermar la opinión y en consecuencia el apoyo a las demandas estudiantiles.

> El FER se constituyó el 70/ 09/ 28 con el propósito de enfrentar la política de la FEG y democratizar la Universidad. La mayoría de sus miembros procedieron de barrios y colonias populares, como San Andrés, Tlaquepaque y sus alrededores, Analco, San Onofre, Chapalita, Cantarranas, Morelos, Del Fresno, Oblatos, Tetlán Río Verde, San Gaspar, Talpita, Santa Cecilia, Independencia, San Juan Bosco, Lomas de Polanco, Cruz del Sur, Santa Tere, la Unidad; Clemente Orozco y los alrededores de los parques Revolución y Morelos. Nació de la fusión de 'Los Vikingos' que se vincularon con las Juventudes Juaristas, las JCM, los bolcheviques, los trotskistas, los guevaristas, los maoístas y la Liga Comunista Espartaco. Al poco tiempo se les sumó la Asociación de la Juventud Esperanza de la Fraternidad, que tenía nexos con Andrés Zuno, hijo del ex gobernador José Guadalupe Zuno. (Martínez Morales 2006)

Estos datos se han recabado por diferentes tipos de archivos bibliográficos, fotográficos, hemerográficos, videos con entrevistas de testigos que vivieron en la comunidad, debido a la naturaleza del tema existen informaciones que pueden estar mal referidas o con algunas descripciones que pueden marcar cierta tendencia, sin embargo, consideramos que si aquellas huellas del pasado marcadas en el parque de la Antigua Penal de Oblatos, nos hablaran, delatarían la cantidad de abusos por parte de la autoridad carcelarias, las familias que crecieron a sus alrededores, las actividades económicas que se desarrollaron o la misma secundaria 8 mixta vecina del edificio que los reos utilizaban sus instalaciones para esconderse cuando se fugaron el 26 de enero de 1976.

Del mismo hecho quedan publicaciones del Sol de Guadalajara que registra los eventos de aquella fuga, también la revista Proceso expuso los hechos sobre la masacre que se realizó un año después o incluso fotografías de

lugar, el Barrio popular de Blanco y Cuellar, mejor conocido por el de la Penal, vecinos de San Andrés, San Juan Bosco, Polanquito, Oblatos

La antigua Penal de Oblatos, terminó sus funciones en 1984, de inmediato se propusieron rehabilitar la zona con un parque, en memoria de la expropiación petrolera, actualmente otro contrasentido en la historia de nuestro país, en fin, de aquel edificio sólo queda una cicatriz que aparece en esa finca, con monolitos de piedra en forma de pirámide, oportunamente, aprovecharon las piedras de castilla del lugar para levantar esas construcciones, usuarios del parque se han acostumbrados a ellas, pero oriundos del lugar dicen que hay algo más que tierra en sus cimientos, tal vez, alguien en un futuro, decida despejar la duda ¿Qué habrá enterrado debajo de las pirámides ubicadas en el parque 18 de marzo? Debido a la falta de congruencia con la arquitectura urbana del lugar, vemos como la transición de un lugar, las dejando hullas de su pasado en la memoria histórica y los registros, nos dan un aspecto de la ciudad que no conocíamos.

Bibliografía

Betancourt Echeverry, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido. En D. Betancourt Echeverry, *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido* (págs. 125-134). Bogota: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La construccion del conocimiento cientifico: Enseñanza, narracion e identidades*. Buenos Aires: Paidos.

Cobián, F. (1977). *Así fue la matanza entre reos en Oblatos*. Proceso, 26-28.

Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropologia de calles*. Barcelona, España: Anagrama.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prision*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). Topoligias. *Fractal*, no. 8, 39-40.

Gamboa Sierra, W., & Loaiza, M. F. (2012). *Memoria histórica y patrimonio cultural: su contribución a la restauración del tejido social, en un*

escenario de post conflicto en Colombia. Bogota: Sección I. Cátedra Unesco: políticas públicas y violencias.

Iturbide, G. X. (2 de junio de 2013). *Los Edificios que Guadalajara Extraña. Recuperado el 11 de junio de 2017*, de Revisiones GDL, Penitenciaría de Escobedo (1845-1933): https://revisionesgdl.com/2013/06/02/los-edificios-que-guadalajara-extrana/

Martínez Morales, E. (26 de febrero de 2006). The National Security Archive. Recuperado el 12 de marzo de 2017, de *Informe Documenta sobre 18 años de "Guerra Sucia" en México*: http://nsarchive.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB180/index2.htm

Olvera, J. I. (30 de marzo de 2014). *Exclusion y Tugurizacion urbana o desarrollo sustentable*. Cordova, Cordova, Argentina.

Perez, E. (marzo de 23 de 2000). *Paisaje urbano en nuestras Ciudades*. Recuperado el 2017 de junio de 8, de Dialnet: http://www.dielnet.unirioja.spain

Reynoso Cruz, Á. R. (2008). *La represión en México: concepto y un recuento de 1958 - 2012. Mexico*, D.F: FES Acatlán.

Rodriguez, C. (22 de marzo de 2014). *Breve historia del Parque Revolución*. Guadalajara, Jalisco, Mexico.

Santiago, A., & Polaco, S. (2014). *Filosofía del siglo XXI para principiantes*. Buenos Aires: Era Naciente.

Schoeneck, J. P. (30 de abril de 2007). Exploracion Barrios San Andres. Recuperado el 11 de juio de 2017, de *Exploracion Barrios San Andres*: http://exploracionbarriosanandres.blogspot.mx/

Zamora García, J. (2009). Guerrilleros en la Penitencieria de Oblatos. *Letras Historicas,* 147-176.

La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3er grado en Zacatecas

Norma GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
María del Refugio MAGALLANES DELGADO
Ángel ROMÁN GUTIÉRREZ
// Universidad Autónoma de Zacatecas

Norma Gutiérrez Hernández. Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Dra. en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Responsable e integrante del CA Consolidado "Enseñanza y difusión de la Historia". Integrante de la REDDIEH. Integrante del SNI. Actualmente es Docente-Investigadora en la Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje la Historia y la Licenciatura en Historia de la UAZ. ninive_17@yahoo.com.mx

María del Refugio Magallanes Delgado. Licenciada, Maestra y Dra. en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perfil PRODEP. Integrante del CA Consolidado "Enseñanza y difusión de la Historia". Integrante de la REDDIEH. Integrante del SNI. Actualmente es Docente-Investigadora en la Maestría en

Humanidades y Procesos Educativos. Orientación Aprendizaje la Historia de la UAZ. rmdhistoria@yahoo.com.mx

Ángel Román Gutiérrez. Lic. en Historia y Dr. en Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Zacatecas y Mtro. en Historia por El Colegio de Michoacán. Perfil PRODEP. Integrante del CA Consolidado "Enseñanza y difusión de la Historia". Actualmente es Docente-Investigador de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ. angelemiliano0724@hotmail.com

Resumen // Esta investigación es un análisis del libro de texto "La entidad donde vivo", obra que llevan los niños y niñas de tercer grado en el estado de Zacatecas. El hilo conductor del trabajo centra su atención en el tratamiento que tiene el tema del patrimonio en dicho texto, temática que nos parece fundamental para potencializar la conciencia histórica y social de los y las educandas en este grado escolar, empero advertimos deficiencias en la propuesta cognitiva y pedagógica que retoma dicha temática.
Palabras clave // patrimonio, educación, libro de texto

Marco introductorio

Los niños y las niñas mexicanas comienzan el estudio de la historia en primaria a partir del primer grado, específicamente con la asignatura "Exploración de la naturaleza y la sociedad", materia que cuenta con dos horas semanales, donde se revisan escuetamente algunos elementos de desarrollo y convivencia social. Posteriormente, en tercer grado llevan el curso "La entidad donde vivo", materia que versa sobre los contenidos históricos de carácter local y al que se le brinda un total de 3 horas por semana. Vale la pena poner de relieve que es a partir de este grado en que propiamente se integran a cabalidad contenidos de carácter histórico. De 4º a 6º grado de primaria, la materia se denomina "Historia", con una duración semanal de 1.5 horas. Esta cantidad de minutos es insuficiente frente a las temáticas que enuncian los índices de los textos, sin contar con que es menos de la mitad de lo que se les brinda a otros cursos como Español y Matemáticas (Saucedo, 2015, p.31-33), materias que tienen una importancia mayor en los lineamientos educativos nacionales, en tanto que son parámetros de las evaluaciones que rigen las políticas de educación en nuestro país (Arzoz: 2011, p.667); así como, las de carácter internacional. De hecho, existe un consenso en las autoridades educativas de México para darle un mayor impulso a este tipo de contenidos, de acuerdo a las expectativas de conocimientos y aprendizajes que se espera que adquieran los niños y niñas de educación primaria. A la letra, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016), considera que al terminar la primaria:

> …se espera que los estudiantes tengan habilidades y disposición para leer, escribir, hablar o escuchar, y que apliquen sus aprendizajes sobre la lengua a situaciones concretas. También se espera que sepan comunicar e interpretar cantidades con números naturales, fraccionarios o decimales, resolver problemas aditivos y multiplicativos, así como llevar a cabo procesos de recopilación, organización, análisis y presentación de datos, entre otras habilidades (p.171).

En realidad, esta orientación curricular en la educación primaria en México, tiene un impacto fundamental en el tipo de contenidos que aprenden los niños y niñas, en tanto que otros lineamientos temáticos están fuera de dichos

procesos educativos, en los cuales se inserta la temática de los contenidos sociales, históricos, cívicos y éticos. Huelga decir, que en éstos se ubica el tema del patrimonio. En relación con esto, ponemos de relieve que, incluso, para otros niveles de la educación básica en nuestro país, por ejemplo secundaria, existe el mismo enfoque curricular, en tanto que también se atienden las demandas de los parámetros educativos internacionales (Díaz Gutiérrez, 2016, p.7).

Siguiendo lo que enuncia el título de este trabajo, centraremos la atención en el tercer grado de primaria, particularmente en torno al curso de historia “La entidad donde vivo”. Básicamente, esta asignatura tiene como referente central un libro que contempla un recorrido por el campo de Clío de cada estado, lo que significa que cada una de las 32 entidades en el país cuentan con un texto distinto. En estas obras, se contempla una temporalidad muy amplia, de tal forma que, se integran contenidos desde el México precolombino y hasta el siglo XX o la actualidad, particularmente permeados por contenidos políticos e historia de bronce en cada estado, dentro de un marco nacional precario, hilando acontecimientos centrales o destacados en los distintos periodos, en los cuales no siempre la historia social tiene una carta de legitimidad, lo que nos permite aseverar que los contenidos históricos que se imparten en los procesos de enseñanza-aprendizaje siguen teniendo como rasgo distintivo una historia carente de significados en los y las estudiantes. En este sentido, tal como lo precisa Sánchez Quintanar (2006):

> …los embates del neoliberalismo se orientan a establecer los intereses del mercado como determinantes en la orientación de las actividades y los recursos que fortalecen el sometimiento de los pueblos y la aniquilación de su conciencia idéntica y soberana. Parece que se trata de formar *pueblos bonsai*, cuyas raíces mutiladas les impidan crecer y constituirse con la plenitud que su naturaleza y su historia les permiten adquirir.

Resulta ingente, entonces, retomar el fundamento que el legado histórico nos aporta, en el sentido de desarrollar la propia identidad, construida a través de los procesos pasados, y decantar de éstos el profundo humanismo que implican las luchas por la consolidación de lo humano (*de las personas)* (44).

De acuerdo con estas palabras, le apostamos al tema del patrimonio en términos de su conocimiento, análisis y valoración a partir del rescate de la historia, que los niños y niñas de educación básica –en este caso de Zacatecas-, puedan conceptualizar –en el nivel que les corresponde- lo que es el patrimonio natural y cultural, el cual tiene una presencia palpable en nuestro estado y, que a partir del conocimiento que adquieran, vayan forjando una identidad, misma que incida en la salvaguarda de dicho patrimonio.

Ahora bien, antes de analizar el tema del patrimonio en tercer grado a partir del libro *Zacatecas. La entidad donde vivo*, es importante considerar la población escolar en la entidad, en aras de que podamos dimensionar cuantitativamente a cuántos niños y niñas llega este ejemplar. En este sentido, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública –en su último recuento-, la estadística del Sistema Educativo en Zacatecas del ciclo escolar 2015-2016, nos precisa que, la cantidad de estudiantes en nivel primaria en planteles públicos es de 186,469; mientras que, en el ámbito privado hay 10,271 alumnos y alumnas (Secretaría de Educación Pública; 2016: s/p), lo que hace un total de 196,740 niños y niñas en educación primaria. Es interesante si segregamos las cifras por sexo, ya que los niños en las primarias de Zacatecas son 99,598 y las niñas muestran una cantidad menor: 95,216 (Secretaría de Educación Pública; 2016, s/p); para el caso de la comunidad escolar en escuelas privadas, se observa el mismo patrón cuantitativo, aunque con menores cantidades, a saber: 5,258 niños frente a 5,013 niñas (Secretaría de Educación Pública; 2016, s/p). Es importante señalar que el porcentaje de estudiantes en el ámbito público y privado es de 95% y 5%, respectivamente.

En relación con la cantidad de estudiantes en todos los niveles del Sistema Educativo en Zacatecas, tales como preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y posgrado, el ramo de primaria representa el mayor porcentaje con un 40%, respecto de un total de 490, 394 estudiantes (Secretaría de Educación Pública; 2016, s/p). Finalmente, hacemos del conocimiento que de los 196,740 niños y niñas en educación primaria en Zacatecas, sólo 33,552 corresponden a tercer grado (Secretaría de Educación; 2016; s/p), de acuerdo a los datos de inscripción que nos brinda el último ciclo escolar 2015-2016 en la entidad, correspondiente a los planteles federales, estatales y particulares. En esta población escolar de tercer grado inscribimos nuestro análisis sobre el tema del patrimonio a partir del texto *Zacatecas. La entidad*

donde vivo. A continuación, veamos el alcance, fortalezas o límites que nos ofrece dicho libro de texto.

El tema del patrimonio en el libro de texto de 3er grado en Zacatecas

El texto, *Zacatecas. La entidad donde vivo* fue editado por primera vez en el 2011, año en el que empezó a distribuirse en las escuelas de todos los municipios del estado. Este libro reemplazó al denominado *Zacatecas. Historia y geografía tercer grado,* que se editó en 1994 (Garcés, 2013, p.195).

Actualmente, el texto *Zacatecas. La entidad donde vivo* lleva ya tres ediciones y una reimpresión. El equipo académico que elaboró este material bibliográfico estuvo conformado por algunos historiadores y una historiadora local, a saber: Tomás Dimas Arenas Hernández, José Arturo Burciaga Campos, José Eduardo Cardoso Pérez, Óscar Cuevas Murillo, José Enciso Contreras, Ernesto Flores Escareño, Marco Antonio Flores Zavala, Edgar Hurtado Hernández y Mariana Terán Fuentes, profesorado que en su gran mayoría se encuentra trabajando en la maestría-doctorado en Historia de la Universidad Autónoma de Zacatecas, posgrado que se define por un ingente peso en la investigación. A la par, también se señala un equipo revisor integrado por catorce personas; así como dos geógrafos y cuatro personas del área de pedagogía; todo este personal bajo la supervisión de dos coordinaciones: una de carácter técnico-pedagógica y otra de revisión y ajustes (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, s/p).

El texto en cuestión está integrado por 5 bloques o unidades temáticas. Cada una de éstas intituladas y desglosadas de la siguiente forma:

1) Mi entidad y sus cambios.
    - En qué entidad vivo.
    - La naturaleza de mi entidad.
    - Quienes viven en mi entidad.
    - Paisajes y vida cotidiana que nos hablan del pasado.
    - Valoro lo que aprendí.
    - Autoevaluación.

2) Los primeros habitantes de mi entidad.
   - Quiénes fueron los primeros habitantes de mi entidad.
   - Cómo vivieron los primeros habitantes de mi entidad.
   - Mitos y leyendas: reflejo de la visión del mundo de los pueblos prehispánicos.
   - Un pasado siempre vivo: ¿qué conservamos de los pueblos prehispánicos?
   - Valoro lo que aprendí.
   - Autoevaluación.
3) La Conquista, el Virreinato y la Independencia en mi entidad.
   - La Conquista, la colonización y el Virreinato en mi entidad.
   - Nuevas actividades económicas: cambios en los paisajes y en la vida cotidiana de mi entidad.
   - Gobierno y sociedad en los pueblos y ciudades virreinales.
   - El legado cultural del Virreinato en mi entidad.
   - La vida en mi entidad durante el movimiento de Independencia.
   - Valoro lo que aprendí.
   - Autoevaluación.
4) Mi entidad de 1821-1920
   - El acontecer de mi entidad en el siglo XIX y principios del siglo XX.
   - Las actividades económicas y los cambios en los paisajes durante el Porfiriato.
   - La vida cotidiana del campo y la ciudad.
   - Mi entidad durante la Revolución Mexicana.
   - El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana.
   - Valoro lo que aprendí.
   - Autoevaluación.
5) Mi entidad de 1920 a principios del siglo XXI.
   - El siglo XX y el presente de mi entidad.
   - Las regiones de mi entidad.
   - El patrimonio natural y cultural de mi entidad.
   - Los problemas ambientales y la prevención de desastres en mi entidad.

- Proyecto: los rostros de mi entidad.
- Valoro lo que aprendí.
- Autoevaluación. (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.4 y 5)

Asimismo, en el cierre de este texto se encuentra un apartado de bibliografía, integrado por sesenta y un fuentes de carácter eminentemente histórico, en las que se aprecia notablemente, las obras –libros y artículos- del grupo de historiadores e historiadora del posgrado en Historia; así como diez y seis sitios consultados de internet y dos repositorios documentales: el Archivo Histórico del Estado de Zacatecas y el Archivo Histórico Municipal de Sombrerete. En esta última parte del libro también se anexa un glosario y una sección de "Créditos iconográficos".

De igual forma, es importante destacar que, cada uno de los bloques tiene 5 partes en las diferentes lecciones, a saber:

a. *Curiosidades de la historia y la geografía.* Este es un apartado en el que se brinda información de la historia y geografía de la entidad, con lo cual se enriquece el tema visto.

b. *Línea del tiempo.* Es una cronología sobre fechas relevantes de un acontecimiento histórico, se encuentra en la parte final de la página.

c. ¿Y los niños qué? Esta sección da cuenta de información vinculada a los niños y las niñas del periodo que está considerando la lección.

d. *El que busca, encuentra…* En esta parte se da bibliográfica complementaria, es decir, fuentes que retroalimentan el tema contemplado.

e. *Valoro lo que aprendí.* Esta parte es una evaluación o examen sobre la temática vista en el bloque.

f. *Autoevaluación.* Tal como su nombre lo indica, se refiere a una evaluación que hace el o la misma estudiante para ubicar su "Nivel de logro", mismo que se define por tres parámetros de autoaprendizaje en tres columnas de menor, intermedia y máxima satisfacción cognitiva (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011).

Con base en estas precisiones, pasaremos ahora a analizar el libro en cuestión, a la luz de las conceptualizaciones e importancia que maneja del tema del patrimonio con los y las educandas de 3er grado.

El tema del patrimonio aparece por primera vez en el libro en el bloque IV, específicamente en el contenido 18, una vez que ya se abordaron contenidos que tienen que ver con una breve caracterización de la entidad –en términos naturales y sociales-, así como conocimientos elementales de nuestra historia, en orden cronológica ascendente del periodo prehispánico, Conquista, época virreinal, México Independiente, Porfiriato y Revolución Mexicana; de hecho, el título que enuncia el tema o contenido 18 es el siguiente: *El patrimonio cultural de mi entidad: del México independiente a la Revolución Mexicana*. El nombre es atractivo, sin embargo, en toda la lección no se define qué es el patrimonio y mucho menos se presenta una clasificación mínima o elemental de éste. De hecho, en todo el contenido sólo se mencionan una vez los términos de **patrimonio cultural**, inmediatamente después del título, en el primer párrafo, donde se señala lo siguiente: "Las artes no estuvieron rezagadas ni aisladas de otras actividades sociales durante el siglo XIX. Con la producción artística se contribuyó a preservar y aumentar el patrimonio cultural." (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.120)

Esta lección 18 habla de las "formas simbólicas para expresar la identidad", hace referencia a las fiestas cívicas, a la colocación de monumentos para honrar la memoria de los héroes -no contempla ninguna heroína- del Zacatecas, sobre todo decimonónico, particularmente de la ciudad capital y Fresnillo –una de las principales ciudades en la entidad-. Asimismo, hay algunas alusiones a la prensa de la primera mitad del siglo XIX, a algunos artistas plásticos como Julio Ruelas, Francisco Goitia y Manuel Pastrana, a la música, a los teatros de Jerez, Fresnillo y Zacatecas y, a las plumas de Fernando Calderón y Ramón López Velarde (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.120-123).

Con esta única mención de "patrimonio cultural" en este contenido, es suficiente para quienes hicieron el libro poner el tema del patrimonio cultural en la autoevaluación del bloque IV. En el nivel de aprendizaje se le pide al alumno o la alumna que señale cuál es la categoría de aprendizaje que tiene en este ámbito –colocando una palomita en el recuadro correspondiente-, tal como se señala a continuación:

Reconozco algunas características del patrimonio cultural de la entidad.	Reconozco el patrimonio cultural de la entidad y puedo explicar su influencia en las formas de vida.	Reconozco el patrimonio cultural de la entidad, asumo y valoro su influencia en los paisajes y las formas de vida.

FUENTE: (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.120-123).

A partir de este lineamiento de la autoevaluación, nos parece importante destacar que es totalmente antipedagógico solicitar la validación de un conocimiento que ni siquiera se ha conceptualizado en los contenidos temáticos. De esta forma, el o la estudiante no puede asumir que "reconoce algunas características del patrimonio cultural de la entidad", o "puede reconocerlo y explicar su influencia en las formas de vida"; o finalmente, "lo reconoce, lo asume y valora su influencia en los paisajes y las formas de vida". Asimismo, subrayamos que en la parte final del texto, en el glosario, tampoco viene ninguna definición sobre el concepto de patrimonio. De hecho, en este apartado sólo existen cincuenta y un definiciones de palabras, la mayoría de las cuales adolece de una conceptualización clara, inteligible, considerando la condición etaria del público al que va dirigido el texto (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.157).

En la segunda lección del libro donde se hace alusión al tema del patrimonio, específicamente en el contenido 21, que se titula "El patrimonio natural y cultural de mi entidad", observamos también varios problemas. En principio, la falta de precisión conceptual, ya que se menciona el término de patrimonio cultural, empero no se define. Tal pareciera que para quienes hicieron este libro, se da por hecho que los niños y las niñas de tercer grado de Zacatecas saben lo que es el patrimonio cultural, más aún, que entendieron esta denominación en la lección 18. De esta forma, se lee en la página 143 del libro lo siguiente:

> En el estado, muchas fiestas tradicionales tienen un motivo religioso. La conmemoración del santo patrono en todas las localidades es acompañada con música regional y la elaboración de platillos típicos. Estas manifestaciones forman parte importante del patrimonio cultural zacatecano (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.143).

Efectivamente, lo que señala esta cita es parte del patrimonio cultural de Zacatecas, sin embargo, la no precisión conceptual dificulta su aprendizaje en un grupo de educandos y educandas que oscilan entre los ocho y nueve años de edad, máxime cuando de acuerdo a Piaget, se encuentran en un estadio de operaciones concretas, su inteligencia no ha desarrollado el pensamiento abstracto, sino que su pensamiento se circunscribe a los aspectos y características del mundo que les rodea. Así, en esta etapa, los y las educandas "Sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos (aquellos que han experimentado con sus sentidos). Es decir, los objetos imaginados o los que no han visto, oído, o tocado, continúan siendo algo místicos para estos niños..." (Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo infantil de Piaget; s/p).

Posteriormente, en otro párrafo de este mismo contenido se enuncia que "…hay dos formas de patrimonio cultural: material e inmaterial" (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.143). Inmediatamente, lo que continúa después del punto y seguido de esta oración es que la UNESCO otorgó el nombramiento de *Patrimonio Cultural de la Humanidad* al centro histórico de la ciudad capital-no se menciona el año, ni se especifica a qué se refiere tal distinción-, además de que, siguiendo las modalidades previas, no se pormenoriza a qué se refiere uno u otro tipo de patrimonio cultural. Finalmente, en esta misma lección, sólo hay un referente conceptual y una alusión-bastante escuetas-, sobre el patrimonio natural, temática que como se precisó líneas arriba, es parte del título de este contenido. En dos momentos, lo que se dice sobre éste es lo siguiente "…no sólo lo hecho por el ser humano es un patrimonio; existe un tipo de herencia que es igual de importante: el patrimonio natural… *(más adelante se comenta)* ...el patrimonio natural se refiere a la naturaleza" (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.143 y 144).

El acercamiento a esta definición sobre patrimonio natural confunde –nos parece- en lugar de aclarar; porque tal pareciera que todo lo natural cabe dentro del patrimonio natural. Sin lugar a dudas, esta apreciación es pasada por alto por quienes hicieron este libro, en virtud de que en la parte última de la lección, instan a los niños y niñas a que materialicen el conocimiento adquirido con los conceptos de patrimonio cultural y natural, elaborando un álbum sobre el patrimonio de Zacatecas en estas dos vertientes. Más aún, plantean 6 actividades más en torno a este contenido, en términos del aprendizaje –que se infiere consideran cabal o completo- de estas

temáticas, llamando poderosamente la atención la quinta actividad, que a la letra dice: "Ahora que ya conoces el patrimonio natural y cultural de tu entidad, elabora una propuesta para su conservación" (*Zacatecas. La entidad donde vivo*, 2011, p.144).

A la luz de lo precedente, es innegable que el libro tiene serias carencias cognitivas y adaptaciones pedagógicas sobre el tema del patrimonio, más aún, en realidad tenemos conocimiento de que esta obra cuenta con varios desaciertos, no sólo los que hemos contemplado sobre el tema del patrimonio. Garcés Loera ha hecho una revisión exhaustiva de este libro de texto en torno a la enseñanza-aprendizaje de la historia, observando de manera general lo siguiente:

> …esta obra a nivel áulico no ha hecho avances en la adquisición de habilidades geográficas e históricas, porque tiene varios factores antipedagógicos, como son el manejo de conceptos complejos, la integración de una cronología histórica confusa y actividades propuestas en desorden; dichos componentes son relacionados precisamente al "lenguaje" que se utiliza, el cual parece no adaptarse a la edad de los estudiantes (Garcés, 2013, p.197).

Consideraciones finales

Consideramos que es necesario definir los conceptos claves en las temáticas de este libro, con mayor especificidad en lo que se refiere al tema del patrimonio, hilo conductor de este trabajo, comenzando por la conceptualización de este término y una sencilla clasificación, que bien puede ser la de patrimonio natural y cultural, empero, definiendo tales categorías.

Al respecto, es importante tomar en cuenta que en muchas ocasiones, el profesorado de esta asignatura pone a los niños y las niñas a leer en clase –de manera individual o en equipos- para resolver actividades de aprendizaje, o bien, en ocasiones dejan lecciones de tarea y su correspondiente actividad. En este sentido, al no haber una precisión conceptual de los términos y en ocasiones hasta confusión en los mismos, el resultado esperado de aprendizaje no cumple las expectativas propuestas. En otras palabras: los niños y las niñas no pueden hacer la actividad de aprendizaje correspondiente –en el

espacio áulico, el escenario familiar o cualquier otro donde realicen sus evidencias de aprendizaje- porque adolecen del "qué", es decir, de la comprensión del contenido, lo que nos habla de un serio problema en la construcción de su conocimiento, en tanto que en el mejor de los casos seguramente sólo pueden repetir o enunciar lo que dice el texto de acuerdo al tema del patrimonio, empero, no existe una comprensión del contenido. En este tenor, nos aventuramos a decir que, posiblemente, un número importante del profesorado en la entidad también es partícipe de esta situación, en tanto que en menor o mayor medida, no puede tener una cultura rigurosa sobre el enriquecimiento y/o actualización de contenidos adicionales a los que integran los ejes temáticos centrales de su libro de texto escolar. Esta conjetura se sustenta en la pesada carga laboral que recae en el sector docente, tanto en términos administrativos, planeación didáctica y revisión, como de su propia evaluación con la última reforma curricular y los requerimientos del nuevo modelo educativo presentado en marzo del presente año.

Por otro lado, si consideramos que este libro de texto de tercer grado para primaria llega a todo el estado de Zacatecas, es necesario ser conscientes de que en muchos contextos de la entidad no existen posibilidades para enriquecer lo que viene en el libro de texto, o bien, resolver las carencias cognitivas, ya que una cantidad considerable de poblaciones zacatecanas adolecen de una buena biblioteca o el internet, por citar algunas causales. Además, también hacemos hincapié en las limitantes que puedan tener tanto los colectivos docentes como los padres y madres de familia sobre la temática en cuestión. Recordemos que los niños y las niñas están en un proceso de formación, la educación básica en primaria es fundamental para adquirir los cimientos de los conocimientos seriados que posteriormente se retoman.

Más aún, en términos del campo de Clío, es fundamental tener buenos referentes, tanto para saber historia como para no adquirir una indiferencia o franco rechazo hacia ella. Recordemos que de acuerdo a Arzoz Arbide de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, la mayoría de la población escolar en este país, al menos en cuanto a la educación primaria, tiene como único sustento de conocimiento los libros de texto gratuitos y éstos son tan importantes, en tanto que se erigen como "…herramienta fundamental para el desarrollo de las comprensiones lectoras y el aprendizaje en todos los campos del conocimiento. No hay aprendizaje sin lectura y no hay

lectura sin libros." Sin contar con que "Trabajos de investigación recientes han demostrado que existe una relación muy estrecha entre los libros de texto y la calidad educativa." (Arzoz Arbide, 2012, p.663 y 672)

Aplaudimos la iniciativa de incluir el tema del patrimonio en la agenda temática de los libros de texto, particularmente en esta obra sobre la historia de la entidad, pero es necesario hacerlo con las precisiones psicopedagógicas que requiere el sector o grupo etario al cual está dirigido el libro –hecho que nos parece pasó de largo por el grupo de personas eruditas que hicieron el texto-, para efectivamente lograr un conocimiento de todos estos elementos que nos brindan una identidad, el poder entender que son parte de nuestra historia, necesarios para desarrollar una conciencia histórica en nuestro público infantil; y con ello, forjar una cultura de conservación y resguardo de este legado, dada la riqueza patrimonial que tenemos en nuestra entidad, haciendo eco a que nuestros niños y niñas no son el futuro, sino el presente.

En realidad, hay un consenso en algunas instancias internacionales para fomentar el conocimiento y valoración del patrimonio en la niñez; de hecho, el año pasado en Chile el 27 de noviembre se promovió y llevó a cabo por primera vez el "Día del Patrimonio para niñas y niños", acción que estuvo encabezada por instituciones que tienen una importancia central en esta temática, tales como la Dirección de Bibliotecas, Archivos, Museos y el Consejo de Monumentos Nacionales (CNN invita al Día del Patrimonio para Niñas y Niños este 27 de noviembre; 2016: s/p). Dicha iniciativa tuvo un noble propósito: vincular a la población infantil de ese país a su legado o herencia cultural y patrimonial, en aras de promover e incentivar el desarrollo de sus capacidades sociales y de carácter intelectual (Día del Patrimonio Cultural para Niños y Niñas se celebra por primera vez en Chile; 2016: s/p). Dentro de las actividades que se llevaron a cabo en esta celebración se enuncian las siguientes: apertura de edificios patrimoniales para visitas de niños y niñas; talleres en donde se fomentaron las carreras de arquitectura, arqueología, paleontología e historia –orientaciones profesionales centrales en el tema del patrimonio-; "la fiesta del adobe", en la cual los niños y las niñas jugaron y aprendieron con el barro; recorridos en familia en bicicletas por espacios patrimoniales; concurso de pintura y fotografía infantil; rutas o recorridos por el patrimonio; construcción de sitios de patrimonio mundial, etc. (Día del

Patrimonio Cultural para Niños y Niñas se celebra por primera vez en Chile; 2016: s/p).

Este tipo de acciones adquieren una relevancia fundamental dentro del contexto social, en el cual, se puede forjar paulatinamente un conocimiento y conciencia en los niños, niñas y personas adultas respecto a valorar y respetar el patrimonio; empero, consideramos que para tener un verdadero impacto, es necesario abordarse desde los contextos escolares, ya que a partir de un contenido curricular obligatorio y bien planteado en términos cognitivos y psicopedagógicos, se podrá incidir con mayor éxito en el aprendizaje del patrimonio y su conservación.

Referencias

Arzoz, A. J. L. (2012). El libro de texto en México. En Barriga Villanueva, Rebeca. (Ed.)*. Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto* gratuitos. (pp. 663-679). México: El Colegio de México-SEP-Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

CNN invita al Día del Patrimonio para Niñas y Niños este 27 de noviembre; 2016. Recuperado de: http://www.monumentos.cl/consejo/606/w3-article-65090.html)

Día del Patrimonio Cultural para Niños y Niñas se celebra por primera vez en Chile; 2016. Recuperado de: http://www.t13.cl/noticia/tendencias/dia-del-patrimonio-cultural-ninos-y-ninas-se-celebra-primera-vez-chile

Díaz, Gutiérrez M. A. (2016) (coord.). *México en PISA 2015.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Garcés, L. I. G. (2013). Problemas y retos para enseñar y aprender historia con el libro *Zacatecas. Estudio de la entidad donde vivo.* En María del Refugio Magallanes Delgado & Norma Gutiérrez Hernández. *Coords. Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX y XXI).* (pp. 195-219). Zacatecas: UAZ.

Garcés, L. I. G. (2015). *La pedagogía de la historia en tercer año de primaria. Profesor, libro y aprendizaje situado en Zacatecas*. Zacatecas:

Universidad Autónoma de Zacatecas-Maestría en Humanidades y Procesos Educativos. (Tesis de Maestría)

(2016). *La educación obligatoria en México. Informe 2016*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo infantil de Piaget. Recuperado de: https://www.psicoactiva.com/blog/4-etapas-desarrollo-cognitivo-jean-piaget/#Tercer_periodo_Etapade_las_operaciones_concretas_de_7_a_12_anos

Saucedo, T. A. (2015). *Cimentar y fomentar la conciencia e identidad histórica en niños y niñas. Propuesta de intervención en el segundo grado de la escuela primaria federal Cuauhtémoc en la comunidad de Altamira, Fresnillo, Zacatecas.* Zacatecas: Maestría en Humanidades y Procesos Educativos de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Tesis de Maestría).

(2016). Secretaría de Educación. Fin de ciclo escolar 2015-2016. Recuperado de: http://www.seduzac.gob.mx/estadistica/estatal-fin/primaria/edupri02.php

(2016). Secretaría de Educación Pública. Estadística del Sistema Educativo Zacatecas Ciclo Escolar 2015-2016. Recuperado de: http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_32ZAC.pdf

(2011). *Zacatecas. La entidad donde vivo.* Tercer grado. México: SEP.

Memoria y proyectos de futuro en el espacio: Dos murales del Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán[1]

Lucero San VICENTE JUAMBELZ
// Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

Lucero San Vicente Juambelz. Actualmente se encuentra trabajando su tesis de Licenciatura en Historia sobre los usos públicos de la historia en el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán. Trabajó como asistente en la revista Historia Mexicana y es miembro del seminario de investigación del IISUE sobre "Enseñanza y usos públicos de la historia". sanvicente.lucero@gmail.com

[1] Las imágenes fueron tomadas por Juan Sandoval y Lucero San Vicente en la carretera a Farallones Santiago Tepetlalpa.

Resumen // Este texto tiene como objetivo investigar la relación que existe entre la memoria histórica y los proyectos de futuro, esto se hará a través de dos murales realizados por el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán, cuyo objetivo fue difundir como parte del movimiento de resistencia ante la ampliación de la carretera La Pera-Cuautla en Tepoztlán.
Palabras clave // Identidad, territorio, Morelos, memoria, futuro.

Introducción[2]

¿De qué formas construimos y representamos como individuos y colectivos proyectos para el futuro? ¿Qué papel tiene la memoria en la formación de proyectos para el futuro? ¿De qué forma la memoria, el tiempo y la historia se materializan en el espacio en el que nos movemos? Estas tres preguntas son centrales para el desarrollo de este trabajo[3] cuyo objetivo es analizar la forma en la que los jóvenes del Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán (FJDT) han utilizado la memoria histórica, en su representación en murales, para identificarse con un proyecto de futuro y enfrentarse a otros futuros planteados, enmarcado en la coyuntura de la ampliación de la carretera La Pera-Cuautla, que inició en el 2012 y sigue vigente en estos días.

Una de las formas en las que los proyectos de futuro que fueron planteados por el FJDT se presentan, es a través de murales. En este trabajo se estudiarán dos murales, sumando a la descripción de su contenido histórico, dos conceptos que funcionarán como herramienta de análisis: las "identificaciones", con las ideas de Mariflor Aguilar y Étienne Balibar, y articulación del tiempo de François Hartog.

Con proyectos de futuro me refiero a formas en las que grupos o individuos construyen o proyectan acciones en el presente con el objetivo de tener un futuro determinado, es decir como uno como persona o colectivo define el futuro deseado y por lo tanto qué acciones realiza e incluso qué pasado recupera para poder describir ese futuro.

En primer lugar se expondrá el conflicto, así como la situación actual de la ampliación a la carretera La Pera-Cuautla, en donde se contextualizará sobre la integración y trabajos del FJDT. Después se presentará el análisis de dos de los diecinueve murales a partir de su contenido y las categorías antes mencionadas, para así poder entender el papel de la memoria histórica, y su

---

[2] Quiero agradecer a Ana San Vicente, José San Vicente, Ixchel Romero y Juan Sandoval por sus observaciones al texto.

[3] Este trabajo tiene dos bases, por un lado, es parte de mi investigación para la tesis de Licenciatura y por otro tiene como antecedentes de investigación dos artículos que versan sobre el tema, el de Sebastián Plá (2014) enfocado en los murales y en dar un breve recorrido a la problemática y un artículo de Yolanda Corona y Carlos Pérez (2013) que intenta usar el ejemplo de este Frente como una forma de explicar nuevas formas de organización de los jóvenes. Quiero agradecer al Doctor Sebastián Plá con quien inicié esta investigación durante mi servicio social.

articulación, en la construcción de proyectos de futuro en momentos coyunturales.

Historia y espacio

> ¿Qué es un puente? Preguntaba el falsamente ingenuo Julio Cortázar. Y se respondía: una persona atravesando el puente. ¿Qué es una ciudad? Un lugar con mucha gente. Un espacio público, abierto y protegido. Un lugar es decir un hecho material productor de sentido. Una concentración de puntos de encuentro. (Borja, Muxi, 2003, p. 13)

Esta frase de Borja puede ser trasladada al espacio en general, no solamente a la ciudad, sino a la forma en la que todos construimos el espacio en dónde habitamos. La vitalidad del espacio se refleja en la forma en la que los individuos y comunidades construyen su estructura concreta y física en él, pero también construyen su estructura ética, ideológica y política en el espacio. Esta frase también puede ser trasladada a la historia, es decir que la historia, y con ella la memoria, se convierte en "un hecho material productor de sentido. Una concentración de puntos de encuentro".

La articulación que hacen los individuos y colectivos de la memoria y el tiempo en las acciones y en la construcción de proyectos de futuro se puede entender a través de la descripción del momento coyuntural, tanto temporal como espacial, en el que esta expresión se da.

En el caso estudiado la expresión de memorias se da en torno al conflicto de la ampliación de la carretera La Pera-Cuautla[4]. Al hablar de expresiones y memorias, necesariamente se habla de narraciones. Hacer mención de la forma en la que dialogan y discuten las narraciones no implica que el intercambio de palabras se quede en el papel o en el aire, estas narraciones se materializan, haciendo del discurso un elemento vivo en la memoria individual, colectiva y el espacio público. Una disputa por la palabra y el espacio,

[4] Esta autopista se comenzó a usar en 1965, desde el inicio hasta el año 2000, fue conservada por Caminos y Puentes Federales de Ingresos y Servicios Conexos (CAPUFE). En el 2000 fue concesionada por 20 años al Fideicomiso de Apoyo al Rescate de Autopistas Concesionadas (FARAC), ahora Fondo Nacional de Infraestructura (FONADIN). (SCT, 2007)

un campo de batalla, como explica Traverso (2012, p. 318) "pasado y futuro se cruzan y dialogan en el presente, tiempo en el que éstos se fabrican y reinventan permanentemente". Este diálogo/discusión/batalla, no sólo se da en la memoria, se da en el espacio, en este caso en la autopista La Pera-Cuautla.

La postura que se establece a mediados del siglo XX con Henri Lefebvre permite entender el espacio como lugar en el que se da la producción y reproducción social, por lo tanto no es neutral, sino que logra ser un campo de cultivo para las relaciones políticas, sociales y económicas. Lefebvre afirma que "el espacio manifiesta sistemas de dominación, por tanto, el capitalismo y el patriarcado" (Ibarra cita a Lefebvre, 2012, p. 144). Ibarra, retoma esta idea al hacer un recorrido por la forma de entender el espacio en el siglo XX, menciona que éste es "constitutivo de los social, por ello manifiesta a la sociedad, [y] no la refleja" (Ibarra, 2012, p. 144), así el espacio no sólo se encuentra en la categoría de lo geográfico, sino que es histórico y político, por lo tanto no es estático. Al manifestar a la sociedad y al ser político e histórico, el espacio también puede ser considerado como el resultado de diferentes posiciones políticas de los sujetos que viven el espacio, Ibarra presenta un escenario dicotómico en el que, por un lado se encuentran los sujetos que tienen el poder, quienes "pretenden regular, construir, definir, delimitar y nombrar el espacio" (Ibarra, 2012, p. 144), y por el otro están quienes son opositores a este poder y resisten o negocian. Así, en el espacio se generan expresiones y disputas en diferentes niveles, en lo material y en lo discursivo, lo cual incluye la memoria histórica.

El conflicto

El FJDT surgió en el 2012 como respuesta a las acciones conjuntas de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes y el gobierno estatal de Morelos para ampliar la autopista de La Pera-Cuautla. En primer lugar se debe destacar que hay dos versiones dentro de la prensa sobre la función de la ampliación de la carretera, por una parte, algunas fuentes establecen que el proyecto forma parte del PIM (Morelos, 2017), ya que dentro de este proyecto se necesitan ampliar los caminos y nuevas vías de entrada para las termoeléctricas y gasoductos, sin embargo hay otros artículos (Ruíz, 2017 y Redacción, 2017)

en dónde no se habla de la integración de la ampliación en el PIM, pero se dice que la ampliación se debe a que la vía sólo cuenta con dos carriles y el tráfico es denso, además de que en algunos tramos hay exceso de velocidad, lo que ocasiona que esta zona sea de los espacios carreteros más peligrosos en el país.

Quienes se oponen a la ampliación han dirigido parte de su resistencia hacia los megaproyectos[5], los cuales implican una batalla por el espacio, pero también por proyectos de futuro y construcción de alternativas.

Abedrapo define un megaproyecto como

> [...] un desarrollo público cuyas condiciones particulares lo tornan extraordinario en consideración a que requieren largos tiempos de ejecución, exigen presupuestos muy elevados para la economía en la cual se desarrollan, involucran un alto número de actores públicos y privados, presentan mayores riesgos y altas complejidades tecnológicas, jurídicas y ambientales para llevarlos a cabo, todo lo cual genera importantes tensiones institucionales. (2011, p.3)

El PIM es un megaproyecto que desde los años noventa ha estado dirigido por la Comisión Federal de Electricidad (CFE) y tiene diferentes etapas (Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua, 2014), las cuales han generado diversas tensiones en las poblaciones de Morelos, Puebla y Tlaxcala, estados que se encuentran dentro del PIM[6].

---

[5] En la historia reciente de México se han generado tensiones a partir de la transformación espacial que a veces han desembocado en movimientos sociales, algunos de estos ejemplos son, en 1990 en Juan Tetelcingo, en Guerrero, se buscaba construir una hidroeléctrica, entre 1994 y 1995 en Tepoztlán se buscaba construir un campo de golf, en el año de 2001 en Atenco se ubicó la disputa debido a la construcción de un aeropuerto y otro ejemplo es el que se dio en el 2003 como respuesta al proyecto de la hidroeléctrica La Parota en Guerrero (Ibarra, 2014).

[6] El PIM tiene cuatro grandes etapas, la primera es la construcción de termoeléctricas en la comunidad de Huexca en Morelos, con las termoeléctricas se consumirá agua y gas natural para producir energía y la empresa que está a cargo es la española ABENGOA. Otro punto del PIM es la construcción de un gasoducto de 160 kilómetros de longitud que servirá para las termoeléctricas de Huexca, éste pasará por más de 60 comunidades de los tres estados antes mencionados y el proyecto se encuentra en manos de dos empresas españolas llamadas ELECNOR y ANAGAS, así como una empresa italiana llamada BONATTI. La tercera actividad es la construcción de una línea eléctrica de 20 kilómetros en Yautepec, Morelos y la otra gran etapa la constituye un la construcción de un acueducto para trasladar agua a las termoeléctricas, su longitud sería

El proyecto de la ampliación de la carretera se organiza por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, el gobierno del estado de Morelos y el gobierno municipal y se realiza en una zona conocida como el Parque Nacional El Tepozteco y el Corredor Biológico Ajusco Chichinautzin, el primero fue decretado como un área natural desde el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, en el año de 1937 (1937) y el segundo decretado en el año de 1988 (1988). Debido a estos decretos y a que la zona también se encuentra dentro del Programa de Ordenamiento Ecológico Territorial (POET)[7], el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán (FJDT, La problemática, sin año) considera esta ampliación ilegal.

Un integrante del FJDT cuenta que desde que se anunció el proyecto se comenzó a formar un grupo de ejidatarios que estaban en contra, el problema avanzaba y la asistencia a de los jóvenes a las asambleas era significativa, así que decidieron comenzar a reunirse ellos por su parte, muchos de ellos hijos de personas que estuvieron en el movimiento contra el club de golf en 1995. Tonatiuh Rodríguez Quiroz[8], integrante del FJDT, cuenta que comenzaron a reunirse, a hacer trabajo de difusión con folletos, mantas y pintas para que las personas se enteraran de lo que se planteaba en el proyecto. Tonatiuh narra que

> [...] algunos nos quedábamos a planear la parte logística, como qué se iba a hacer o planear en asambleas y un grupo empezó a hacer murales. Los murales que también para [...] hacer que la comunidad viera el problema de la ampliación de la autopista y pues así fue, fue surgiendo [...]. Después [...] teníamos

de 12 kilómetros y pasaría del municipio de Ayala, Morelos a Huexca, como ya se mencionó, en algunas fuentes hemerográficas se plantea la ampliación como una vía de circulación hacia las termoeléctricas y gaseoductos. (Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua, 2014)

[7] "El Ordenamiento Ecológico Territorial es un instrumento de política ambiental cuyo objetivo es regular o inducir el uso del suelo y las actividades productivas, con el fin de lograr la protección del medio ambiente y la preservación y aprovechamiento sustentable de los recursos naturales a partir del análisis de las tendencias de deterioro y las potencialidades de aprovechamiento de los mismos. Se considera que es el instrumento de política ambiental más adecuado para armonizar las actividades humanas y el medio ambiente de manera que se puedan asegurar condiciones de sustentabilidad en el corto, mediano y largo plazo" (SEDUMA, 2016) en http://www.seduma.yucatan.gob.mx/ordenamiento-ecologico/ Consultado en 2016

[8] Entrevista realizada por la autora en julio de 2016

> reuniones con los chavos y luego íbamos con los grandes, que también había asamblea de grandes, y pues nos juntábamos y llevábamos ideas nosotros y las discutíamos ahí. (2016, p.7)

El proyecto de la ampliación se detuvo debido al amparo que se puso ante el gobierno, aunque en octubre de 2016 el gobierno de Morelos informó que el primer Tribunal Colegiado de Circuito en Materia Penal y Administrativa, sobreseyó el juicio de amparo 1466/2013 que presentó un grupo de habitantes del municipio de Tepoztlán, contra los trabajos de ampliación de la Autopista La Pera-Cuautla. El gobernador de Morelos, Graco Ramírez, informó el resolutivo a través de su cuenta de Twitter: "Se acaba de resolver a favor de la mayoría de los tepoztecos. Es improcedente la revisión y se sobresee el amparo. Habrá autopista #Morelos" (Miranda, 2016), así el 5 de febrero de este año se anunció que se reiniciarán los trabajos en la carretera (Alcaraz, 2017), ante lo que lo que el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán advirtió "que el poblado 'podría levantarse' en caso de que se les quiera imponer a como dé lugar la ampliación de la autopista La Pera-Cuautla" (Morales, 2017).

Este movimiento social se puede enmarcar dentro de la idea de "nuevos movimientos sociales", tanto por sus acciones, como por las diferentes generaciones que lo integran. De acuerdo con José María Aranda (2000, p. 228), los "nuevos movimientos sociales", muestran tensiones que podemos identificar en el surgimiento de la organización de la que trata este trabajo, para él los movimientos sociales

> [...] articulan la tensión que se genera entre la esfera en extensión de la autonomía humana y la creciente regulación implícita en la lógica del desarrollo postindustrial [además] en el paradigma de los "nuevos movimientos sociales" se trata de las contradicciones entre el individuo y el Estado: nuevos valores que cuestionan el estado de cosas, a partir de intereses sociales universales.

Todo movimiento social se integra por identidades individuales, colectivas y de contexto, en este caso los murales forman parte de las acciones realizadas por una identidad colectiva del movimiento, por el FJDT, en donde al representar parte de la historia buscan mostrar resistencia ante la ampliación de la carretera.

Los murales pueden ser analizados de diversas formas, como lo hacen Cabrera y Pérez, quiénes utilizan los murales[9] como un recurso descriptivo para hablar de la situación de los jóvenes como nuevos sujetos políticos, o también pueden ser analizados como los murales del EZLN, en dónde se habla de cómo,

> El lenguaje visual que generan los murales y que desarrollan las luchas sociales, han ayudado a la propagación inmediata de ideas y con ellas se desarrollan conocimientos que dan pie a otras alternativas más sanas. (Atenea, 2014)

Se analizarán dos murales, ambos se encuentran en la carretera a Farallones Santiago Tepetlalpa, en la carretera que también lleva a Tepoztlán.

Mural 1. ¿La muerte de las tradiciones*?* (Figura 1)

En este mural se puede observar la frase "Pueblo, cuida, conserva y respeta tus tradiciones" y se encuentra enmarcada en un altar del día de muertos junto a catrinas y calacas que danzan con música y flores, bailan sobre un pasto y vegetación que puede representar el campo de Tepoztlán y el que es todavía una zona rural (aunque podría decirse que se encuentra en transición). Del lado derecho de la frase se encuentra un dios mexica, posiblemente Tepoztécatl, con un tocado de colores y mezclado entre la vegetación. En este mural se puede observar también que un elemento de resistencia es el presentar la festividad de la muerte como una contraposición a la visión de la muerte que supuestamente se tiene en el "mundo occidental".

El subtítulo que acompaña este mural es importante porque parte de la idea de que una forma de resistencia es anteponer las tradiciones. El grupo representa como una de sus bases el pasado "originario". Hay que cuestionar si este pasado, que en el presente se vive de manera dinámica, representa una característica estática, pensando en su contraposición con una de las características de las identificaciones propuestas por Mariflor Aguilar y Étienne Balibar (2012), ya ellos que establecen que son móviles y múltiples y se

[9] No se puede hablar de murales sin pensar en el muralismo mexicano, con pintores como Diego Rivera o David Alfaro Siqueiros.

encuentran entrecruzadas con las relaciones sociales que se viven actualmente. El hecho de que se presenten en este momento de crisis, en donde hay factores, como la destrucción de un Parque Nacional, muestra la interpelación que los autores del mural tuvieron frente a la realidad social. Por esto, la tradición como categoría se convierte en un elemento polémico ya que trae factores como la conservación y lo estático dentro de la sociedad.

Figura 1



Esto lleva a pensar en cómo se refleja la transindividualidad (Aguilar, 2012) de las identificaciones en este mural, es decir, por el término de transindividualidad entendemos la existencia de una relación entre el individuo y los otros y entre el individuo y los procesos sociales. Este aspecto se ve en dos niveles, en un primer nivel se puede ver en quién es el interlocutor que buscan los jóvenes al retratar estos pasajes en los murales, en este caso buscan como observador (participante) a su comunidad, Tepoztlán. Y en un segundo nivel buscan traer al presente procesos sociales que pueden funcionar como

paralelismos de lo que se vive actualmente, es decir retratar una analogía temporal frente a la coyuntura actual.

Recuperar la idea de "tradición" y en especial contraponer la idea de muerte como se vive en Tepoztlán contra cómo se vive en la cultura que pretende imponer la ampliación refleja lo que Castells identifica como el "reforzamiento de identidades culturales" (Aguilar, 2012, p.60), esto es, cuando como reacción a la globalización se refuerzan las identidades culturales y pasan a ser una base la organización social y política en el sentido colectivo e individual.

Así Aguilar explica que, en algunos grupos, una de las identificaciones que puede entenderse como "sustancia identitaria" es la resistencia, y ante esto afirma que:

> no sólo la resistencia a las agresiones de gobiernos y caciques a lo largo de la historia, sino la resistencia en cuanto a capacidad de trascender y transmitir un modo de ser que incluye una temporalidad, una historicidad y saberes diversos, mediante formas de autorreconocimiento y de reconocimiento entre ellos mismos. (Aguilar, 2012, p. 11)

Este reconocimiento y autorreconocimiento puede condensarse en las categorías que reflejan la articulación del tiempo, las cuales, explica François Hartog (2007) que organizan experiencias y buscan formas de expresarlas. Las categorías que en este primer mural pueden funcionar como eje para el entendimiento de esta articulación temporal son dos, la primera la tradición, representada en este caso por el día de muertos, y la segunda categoría el pasado mesoamericano. Esta segunda categoría permite, en este y otros murales, expresar a través de Tepoztécatl, dios de viento y del pulque e hijo de Ehécatl, no sólo a Mesoamérica, pensándola también como dos tiempos, el mítico y el fáctico, sino también representar a la naturaleza, la cual se ve reflejada en el Tepozteco.

Mural 2. ¿Cuál es el progreso? (Figura 2, 3 y 4)

Figura 2



En este mural se puede observar, del lado derecho la vegetación, a las familias, la convivencia y el alimento, y del lado contrario, del lado izquierdo, se puede observar a los políticos representados como cerdos, una mancha negra en la vegetación y camiones, uno de ellos lleva el lema "La nueva ambición". Esta "nueva ambición" a la que hacen referencia es la idea de progreso que ven reflejado en proyectos como el PIM, frente a una idea de desarrollo que para ellos se basa en lo comunitario, representado este por la solidaridad que supuestamente hay entre las familias y personas de la comunidad, solidaridad que tiene un gran peso en la relación con el medio. Estas confrontaciones en la idea de progreso se pueden ver también reflejadas en los discursos, por ejemplo en lo escrito por el *Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua* (2014), en donde dicen que hay una idea de "desarrollo como despojo" y que

> A lo largo de su promoción, los gobiernos estatales encabezados por Rafael Moreno Valle del PAN en Puebla, Graco Ramírez del PRD en Morelos y por

Mariano González del PRI en Tlaxcala, se han encargado de difundir, a través de operadores e instituciones (CFE, SEMARNAT, diputados, senadores, presidentes municipales, entre otros), la idea de que el progreso y el desarrollo llegará a nuestros pueblos si aceptamos el proyecto. De que a cambio de vender la tierra va haber más despensas, carreteras, escuelas, alumbrado público, proyectos productivos y programas.

Figura 3



En este mural se puede observar que los jóvenes, a través de las identificaciones transindividuales con las que se caracterizan se enfrentan a un proyecto de futuro que para ellos representaría la destrucción. Hartog habla de la forma en la que las categorías que conforman la articulación del tiempo también son categorías de pensamiento y acción, una de las categorías más notorias en este aspecto es la de progreso, en la cual integra la frase de "una nueva ambición". La categoría de progreso lleva a pensar las formas en las que ésta puede ser un elemento de pensamiento y acción, un elemento alrededor del cual hay enfrentamientos, discusiones y diversas acciones, así

como proyecciones a futuro, pero también cuestionamientos, como el hecho de la presentación dicotómica de ambas realidades.

Figura 4



Consideraciones finales

> En la guerra o en la paz, en la noche o en el día, el ser humano, condensador de circunstancias únicas, realiza por medio del arte sorprendente operación de dar permanencia a lo fugaz, de hacer presente lo que ya pasó, de aprisionar tiempo, sensaciones y emociones, gracias a la memoria, que recibe y conserva –para bien o para mal- lo que vemos y escuchamos, lo que nuestras manos tocan y saborea nuestro paladar. La obra de arte es el tiempo concretado en emociones y sensaciones, aisladas así por una necesidad aparentemente inexplicable. (Pellicer, 1960, p.5)

El análisis de estos dos murales fue un breve acercamiento a pensar la forma en la que el conocimiento histórico y la memoria se integran en la construcción de alternativas para el futuro, queda mucho por contestar e investigar respecto a las tres preguntas iniciales, pero a partir de este pequeño análisis se puede decir que los murales analizados son importantes en dos vertientes, por una parte, representan la modificación del espacio público para expresar la memoria histórica e identificaciones de un grupo de jóvenes que ha formado parte de un movimiento social por casi cinco años. Por otra parte, su expresión en las paredes es una analogía para representar una discusión, que ya no solamente se está dando en los muros, sino que se está dando en el territorio en donde se pretende hacer la ampliación. Al juntar ambas vertientes se busca encontrar respuesta a las preguntas planteadas en un inicio, en donde uno de los principales cuestionamientos tiene que ver con la relación entre memoria histórica y proyectos de futuro.

Así la historia se convierte no solamente en una herramienta discursiva, puede ser que, a través de los murales se observe, "el impacto que la historia tiene sobre las perspectivas futuras del ser humano" (Cataño, 2011, p. 230) y la posibilidad de que "la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro" (Cataño citando Jorn Rüsen, 2011, p. 230).

Esta experiencia del tiempo es la asimilación del mundo y del propio sujeto (Cataño, 2011, p. 230-231) y reflexionar sobre esta experiencia temporal, necesita también pensar sobre la experiencia espacial, ejercicio que se está dando a través de los casi 20 murales realizados por el Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán y que es necesario investigar para poder entender los mecanismos de construcción de propuestas de futuro que existen hoy.

Bibliografía

Abedrapo, Eduardo, "Aspectos institucionales para el desarrollo de megaproyectos de infraestructura de transporte en Latinoamérica" en Diálogo Regional de Política, octubre 2011, p. 3 en https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/5969/int46D1.PDF?sequence=1

Aguilar, Mariflor, Resistir es construir: Movilidades y pertenencias, México; UNAM- Juan Pablos Editor, 2012, p. 144

Aranda, José María, "El Movimiento Estudiantil y la Teoría de los Movimientos Sociales," en Convergencia, enero-abril del 2000, núm. 21, p. 228

Atenea, Diana, "Las pinturas rebeldes del zapatismo", julio 2014, en https://zapateando.wordpress.com/2014/07/03/las-pinturas-rebeldes-del-zapatismo-2/

Borja Jordi y Zaida Muxi, El espacio público: ciudad y ciudadanía, Barcelona, Electa, 2003.

Corona, Yolanda y Carlos Pérez, "Los jóvenes en el siglo XXI: ¿nuevos sujetos políticos? Participación política de los jóvenes en Tepoztlán" en Tramas, núm. 40, UAM-X, México, 2013, pp. 121-143

FJDT, La problemática, en http://www.fjdtepoz.org.mx/acerca-de/la-problematica/#.VlM32fkrLIV

Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra y el Agua, Morelos-Puebla-Tlaxcala, La lucha del Frente de Pueblos contra el Proyecto Integral Morelos, en Agencia Subversiones, 31 de mayo de 2014 en http://subversiones.org/archivos/27450

Hartog, François*, Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*, México, Universidad Iberoamericana, 2007, p. 249

Ibarra, María Verónica, "Espacio: elemento central de los movimientos sociales por megaproyectos" en *Desacatos*, núm., 39, mayo-agosto 2012, p. 141-158

Plá, Sebastián, "Youth, Resistance and Public Uses of History in Mexico" en Public History Weekly, 30 de octubre de 2014, en https://public-history-weekly.degruyter.com/2-2014-37/youth-resistance-public-uses-history-mexico/

Pellicer, Carlos, "Introducción" en La pintura mural de la Revolución Mexicana 1921-1960, México, Fondo de Cultura Económica, 1960, p. 5

Rivera Cusicanqui, Silvia, "El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia" en Temas sociales, UMSA, la Paz, 1987, p. 11

Secretaría de Comunicación y Transporte, *Análisis Costo –Beneficio La Pera-Cuautla, Morelos*, Dirección General de Desarrollo Carretero, enero 2011, p. 3; Centro de Estudios de las Finanzas Públicas, *Programa de Rescate Carretero (FARAC*), julio de 2007, en http://www3.

diputados.gob.mx/camara/content/download/115723/313256/file/CEFP_Presentacion_FARAC.pdf Consultado el 1 de octubre de 2016
Traverso, Enzo, La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012
22-01-1937 que declara Parque Nacional "El Tepozteco", los terrenos que rodean al pueblo de Tepoztlán, Morelos" en http://www.conanp.gob.mx/sig/decretos/parques/Tepozteco.pdf Consultado en 2016
"11-30-88 DECRETO por el que se declara el área de protección de la Flora y Fauna silvestres, ubicada en los municipios de Huitzilac, Cuernavaca, Tepoztlán, Jiutepec, Tlanepantla, Yautepec, Tlayacapan y Totolapan, Morelos" en http://www.conanp.gob.mx/sig/decretos/apff/Chichinautzin.pdf Consultado en 2016

Hemerografía

Alcaraz, Daniel, "Anuncian reinicio de trabajos en autopista La Pera-Cuautla" en La Unión de Morelos, 5 de febrero de 2017, en https://www.launion.com.mx/morelos/politica/noticias/102027-anuncian-reinicio-de-trabajos-en-autopista-la-pera-cuautla.html
Miranda, Justino, "Tribunal falla a favor de retomar obras en autopista La Pera-Cuautla" en El Universal 29 de octubre de 2016, http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/10/29/tribunal-falla-favor-de-retomar-obras-en-autopista-la-pera-cuautla
Morales, Raúl, "Amenazan tepoztecos con levantarse por ampliación de La Pera-Cuautla" en El Sol de Cuernavaca, lunes 13 de marzo de 2017, en https://www.elsoldesalamanca.com.mx/republica/amenazan-tepoztecos-con-levantarse-por-ampliacion-de-la-pera-cuautla. Consultado en 2017-Morelos Cruz, Rubicela, "Crece rechazo a autopista en Tepoztlán" en La Jornada, 28 de mayo de 2017. http://www.jornada.unam.mx/2017/05/28/estados/029n3est. Consultado en 2017
Redacción, "Inician la modernización de la carretera La Pera Cuautla" en El Sol de Cuernavaca,15 de febrero de 2017, https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/inician-la-modernizacion-de-la-carretera-la-pera-cuautla. Consultado en 2017

Ruíz Emmanuel, “Necesaria la ampliación de La Pera-Cuaulta” en El Sol de Cuautla, 24 de mayo de 2017. https://www.elsoldecuautla.com.mx/local/necesaria-la-ampliacion-de-la-pera-cuautla. Consultado en 2017

Temas emergentes en las didácticas de la historia

La antropología personalista en la reflexión de la historia occidental

Luz Elena VÁZQUEZ BRAVO
// Universidad Anáhuac-Campus norte

Luz Elena Vázquez Bravo. Licenciatura en Historia y maestría en Historia de México por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en todos los niveles de enseñanza, enfocándose en los últimos años en el nivel licenciatura en la Universidad Anáhuac campus norte con la materia Historia de Occidente. Sus intereses especialmente desarrollados en las tesis, versan sobre la historiografía, en el caso del papel de la novela histórica en México, siglo XIX y la historia de México en la visión de los mexicanistas germanos contemporáneos. Diplomado en metodologías activas. Vivió y trabajó en la docencia en Frankfurt del Meno entre 2000 y 2010. Mención honorífica en Historia de Migrantes 2008. jacarandita_126@hotmail.com

Resumen // En este texto exponemos la experiencia pedagógica que se vive en la materia Historia de Occidente en el currículo de la Universidad Anáhuac. Esta materia forma parte de un tronco común humanista, denominado Ruta Anáhuac cuyo objetivo, más que educativo, es formativo y se imparte a todas las carreras con carácter obligatorio. Es decir, se propone fortalecer la personalidad de los egresados en torno a un compromiso social a través del conocimiento, reflexión, y práctica desde una ética basada en la antropología personalista.
En ese sentido, la materia, versando en torno a la historia de Occidente, definido desde su carácter judeocristiano, se propone hacer una aplicación práctica de la antropología personalista que han llevado en un curso anterior. En concreto, se revisa y reflexiona la vida de personajes históricos a la luz de algunos parámetros provenientes de dicha antropología. Esta disciplina conceptúa al hombre, como persona, espíritu encarnado en unidad, con dignidad y libertad como esencia y razón. En ese sentido, la libertad se entiende como la capacidad de autodeterminación a pesar de los contextos históricos, matizando y desmitificando la vida de algunos modelos de liderazgo histórico.
Palabras claves // antropología, personalismo, historia, ética

La antropología personalista en la reflexión de la historia occidental como propuesta didáctica en el área formativa, ética y moral

Esto es un relato de la experiencia pedagógica que se vive en la materia Historia de Occidente en el currículo de la Universidad Anáhuac. Esta materia forma parte de un tronco común humanista, denominado Ruta Anáhuac, cuyo objetivo, más allá de lo educativo, pretende ser formativo en el ámbito de la ética y del civismo. Se imparte a todas las carreras con carácter obligatorio y su propósito es fortalecer la personalidad de los alumnos en torno a un compromiso social a través del conocimiento, reflexión, y práctica de una ética basada en la antropología personalista.

En ese sentido, la materia, versando en torno a la historia de Occidente, definido éste desde su carácter judeocristiano, se propone hacer una aplicación práctica de la antropología personalista que los alumnos han llevado en un curso anterior. En concreto, se revisa y reflexiona la vida de personajes históricos a la luz de algunos parámetros provenientes de dicha antropología. Esta disciplina conceptúa al hombre, como persona, espíritu encarnado en unidad, con dignidad y libertad como esencia y razón. En ese sentido, la libertad se entiende como la capacidad de autodeterminación a pesar de los contextos históricos, matizando y desmitificando la vida de algunos modelos de liderazgo histórico.

En este relato encontraremos como tema emergente, entre otros, la posibilidad de abrir una reflexión sobre la validez o no de utilizar la enseñanza de la historia como una herramienta explícitamente formativa desde una posición ética y moral. En ese sentido también se puede pensar en la discusión en torno al posible sesgo ideológico de la metodología, así como de los marcos dentro de los cuales cierta libertad de cátedra dentro de la institución puede aprovechar la flexibilidad de la metodología personalista para la formación de un pensamiento crítico. También encontraremos cómo es que el método pasa por los temas emocionales, al ser la afectividad un parámetro importante dentro del planteamiento de las dimensiones de la "persona". La materia invita al alumno y al profesor a hacerse consiente de sus propias emociones en la medida que la metodología confronta nuestra manera de ser y estar en sociedad.

a) La antropología personalista. Si bien se trata de una filosofía relativamente joven y cuya naturaleza misma no es una estructura cerrada, a partir de ella se pueden construir parámetros de análisis concretos con base en la definición de ser humano, como persona. La metodología se basa en gran parte en la obra pedagógica de Alfonso López Quintas, *El secreto de una vida lograda*, que ofrece categorías concretas para trabajarse en al aula. A partir de esta experiencia podemos distinguir dos niveles de aplicación: el primero tiene que ver con el campo de la historiografía y el segundo con el ámbito propiamente formativo y pedagógico. Sin embargo aquí nos limitaremos al segundo punto, aunque el mismo atraviesa también por un replanteamiento interdisciplinario con la historiografía.

Burgos, coincidiendo con Etienne Gilson, (Burgos 13, 2015, p.1) apunta al fenómeno por el cual, en el siglo XX Occidente se separa de su raíz cristiana y así, yo diría, vuelve la espalda a su propia identidad. Occidente se ha laicizado profundamente, se ha hundido en el ateísmo o bien es atraída por otras religiones como el budismo y cada vez más rodeada por aquel, su viejo compañero de juegos de guerra: el islam.

El personalismo[1] viene a responder a varias de las urgencias planteadas por esta crisis, sobre todo en lo que se refiere a la búsqueda de sentido a

[1] "El personalismo surgió en la Europa de entreguerras con el objetivo de ofrecer una alternativa a las dos corrientes socio-culturales dominantes del momento: el individualismo y el colectivismo. Frente al primero, que exaltaba a un individuo autónomo y egocéntrico, remarcó la necesidad de la relación interpersonal y de la solidaridad; y frente al segundo, que supeditaba el valor de la persona a su adhesión a proyectos colectivos como el triunfo de una raza o la revolución, el valor absoluto de cada persona independientemente de sus cualidades.
Corresponde a Emmanuel Mounier (1905-1950) el mérito de haber dado voz y forma a este movimiento a través de sus escritos y de la revista Esprit, convertida en hogar y punta de lanza del personalismo. Mounier, en efecto, fue capaz de agrupar a numerosos intelectuales en este proyecto innovador y especificó las claves filosóficas fundamentales que deban regir la filosofía personalista. El punto central giraba en torno a un renovado concepto de persona que asumía la larga tradición que se remonta a la aparición del cristianismo, pero modificada y actualizada por la asunción de muchos elementos de la filosofía moderna y por un repensamiento del mensaje antropológico cristiano. Además, y desde una perspectiva más específica, Mounier definió los parámetros de lo que después se ha conocido como personalismo comunitario, que insiste fuertemente en la acción y transformación social.
En ese mismo periodo, bajo la influencia de Mounier de forma independiente, surgió un importantísimo grupo de pensadores que se plantearon problemas similares y les dieron una solución también similar, aunque modulada por la idiosincrasia personal. En Francia destacan Jacques Maritain, Gabriel Marcel o Maurice Nédoncelle. En Alemania, el grupo de fenomenólogos

la vida actual, confrontada y rebasada por una posmodernidad que cada vez se percibe más hueca y vacía de sentidos, de ideales, de faros que permitan

---

realistas con nombres como Scheler, von Hildebrand, Edith Stein, Romano Guardini y la filosofía del diálogo o personalismo dialógico, ligada al judaísmo y representada principalmente por Buber, Ebner, Roszenweig y Lévinas. En Polonia destaca Karol Wojtyla, líder de la Escuela de Lublin. En España Zubiri y Julián Marías; en Italia, Luigi Stefanini y Luigi Pareyson, etc. La aportación filosófica de este impresionante conjunto de personalidades, a las que se podrían añadir muchas otras, contribuyó de forma decisiva a transformar el movimiento personalista en una filosofía poderosa, creativa y con mucha potencialidad.

Las características esenciales comunes a este conjunto de filósofos han sido identificadas por Juan Manuel Burgos del siguiente modo. En primer lugar, el elemento clave que define a toda filosofía personalista es que el concepto de persona constituye el elemento central de la antropología, lo cual significa no solo que se utiliza o menciona -algo común a muchas otras filosofías-, sino que toda la estructura de la antropología depende intrínsecamente del concepto de persona. En segundo lugar, algunos de los temas y perspectivas presentes habitualmente en las filosofías personalistas giran en torno a los siguientes aspectos:

Insalvable distinción entre cosas y personas que implica que las personas deben ser analizadas con categorías filosóficas específicas y no con categorías elaboradas para las cosas. La afectividad, la relación interpersonal y familiar en la configuración de la identidad personal, la voluntad y el corazón, lo que implica una primacía de la acción y permite dar una relevancia filosófica al amor. Recuperación de la corporeidad como dimensión esencial de la persona que, más allá del aspecto somático, posee también rasgos subjetivos y personales.La persona es un sujeto social y comunitario, y su primacía ontológica está contrapesada por su deber de solidaridad.Los filósofos personalistas no conciben su filosofía como un mero ejercicio académico sino que buscan la transformación de la sociedad.

El personalismo entiende que la filosofía moderna ha conducido a errores relevantes como el idealismo, pero también ha aportado novedades antropológicas irrenunciables como la articulación de la subjetividad, la conciencia del yo y la reivindicación de la libertad.

Teniendo en cuenta la gran riqueza de perspectivas y enfoques dentro del personalismo, esta descripción no debe considerarse exhaustiva ni única. De hecho, dentro de este marco general se pueden resaltar tres aproximaciones diferentes: el personalismo comunitario, que prima la dimensión social; el personalismo dialógico, que prima la relación interpersonal, y el personalismo ontológico, que prima a la persona singular. En la actualidad el personalismo se encuentra en un periodo de expansión. Después del periodo de formación y consolidación (1930-1970) y de la crisis o debilitación propiciada por los movimientos culturales de los años 70-mayo del 68, predominio del marxismo, crisis posconciliar- se asiste hoy a un creciente interés por la filosofía personalista que se manifiesta de múltiples maneras: aparición de nuevas revistas y sociedades dedicadas a su estudio y difusión, aumento del número de publicaciones, de tesis doctorales, etc. En este momento, las principales líneas de trabajo se centran en un esfuerzo de difusión de los contenidos antropológicos descubiertos y propuestos por la primera generación de personalistas; en la fundamentación y sistematización de esos contenidos antropológicos y, por último, en la aplicación a nuevas áreas de conocimiento como la bioética, la educación, la psicología, la filosofía del derecho, etc.” (Burgos 2017)

sostener la esperanza. ¿Podría surgir un nuevo diálogo con la raíz misma de la identidad de Occidente? ¿con el cristianismo? No se tratará de volver a una visión medievalista y providencialista. Por el contrario, el personalismo replantea, desde los resultados del avance de otras disciplinas como la antropología, la psicología, la ética y la bioética, una manera mucho más profunda y amplia de ver al ser humano: a la persona.

Los retos del siglo XXI, son ciertamente diferentes al medievo, el futuro ya no es el mismo que antes fue. Las amenazas son totales si pensamos en el potencial tecnológico para la destrucción de nuestro hábitat, la sobrepoblación, el cambio climático, la extrema concentración de recursos en unas cuantas familias a nivel global y la violencia que todo esto genera. En estos retos reconocemos como, paradójicamente, ha sido lo irracional, lo oscuro, lo oculto de la forma de ser de occidente, lo que nos ha conducido a dicha situación.

Aunque algunos afirmen que el papel de la historia no es mirar al futuro, podríamos argumentar que sin visión de futuro no hay interpretación del pasado posible; que no hace sentido la acumulación de datos, información que gracias a la tecnología forma una montaña inconmensurable, pero que, sin articulación con un sentido inteligible para juventud actual ¿qué sentido o importancia podrá tener?

¿Qué pasaría si empezamos a ver la historia dentro de un relativo margen de juego de libertad? De aquí que el personalismo podría ofrecer un nuevo material con el que empezar a construir una nueva visión de futuro y de pasado. Es así porque desde el personalismo, el ser humano se piensa a sí mismo como un ser con una capacidad de autodeterminación, aun cuando se encuentra inmerso en pesadas estructuras económicas, sociales, políticas, culturales. Desde esa perspectiva se puede revisar y reconstruir la figura del personaje histórico, llegando quizá a prescindir de una historia de bronce, forma de pensar la historia que además, está hoy en día negada por la realidad misma. Una realidad en la que han desaparecido las identidades y los liderazgos, capaces de, como seres humanos libres, ofrecer un modelo positivo a jóvenes en formación. La globalización tiende desaparecer las identidades comunitarias; las identidades son hoy virtuales, y tan abstractas que evitan cualquier posibilidad de materializarse debido a la misma lógica del que sólo se convierte en espectador, del que, al ignorar su propia libertad,

permanece absorto y vacío ante una pantalla y una velocidad que no permite asimilar y menos actuar.

Desde esta historiografía antropológica y personalista se propone ubicar un nuevo motor de la historia: la persona en sus infinitas capacidades y posibilidades, no como gran héroe, ni siquiera como un gran líder, sino como ese ser relacional que es "uno" pero se convierte en un todos, en un nosotros, las personas.

b) El personalismo y la enseñanza de la historia. El uso de la experiencia de vida de los personajes históricos como material formativo y didáctico no es ciertamente una novedad, de hecho ya los griegos habrían considerado a la historia como la gran maestra de los políticos; como aquella que construye modelo de ser humano, modelos a seguir por las siempre nuevas generaciones.

En el caso del personalismo, no se trata de un planteamiento moralizante, sino de la necesidad de comprender y emprender seres humanos desde su más amplia complejidad, enfrentados a su posibilidad de trascendencia a través del uso de su libertad en su gran, o pequeño espacio de autodeterminación. Trascendencia que no obedece a los viejos parámetros guerreros y nacionalistas sino a la esencia compleja del ser humano.

Otro aspecto a contemplar en esta experiencia educativa se refiere al uso mismo de la historia y sus personajes como herramienta para la reflexión y para el fortalecimiento de valores en los estudiantes. La historia como maestra es una práctica tan antigua como la escritura misma, y tal vez aún anterior. Ya con Tucídides encontramos explícito un sentido totalmente pragmático del quehacer histórico como educación obligada para el político. En esta línea podemos también ubicar gran parte de la historiografía romana que en la historia encuentra una herramienta indispensable para el hombre de acción, para el estadista y para el orador. Salustio señalaba la importancia de conservar la memoria de los varones virtuosos, para presentarlos como ejemplo ante una sociedad decadente, plagada de vicios. (Vázquez 1978, 32). Con Tito Livio la historia aparece como fuente de educación patriótica y de virtudes cívicas (Vázquez 1978, 34)

Tácito subrayaba la situación en que se encontraba la sociedad romana: "…porque pocos son los capaces de distinguir lo que honra de lo que degrada, o lo que es útil de lo que es perjudicial…" (Vázquez 1978, 38). Así mismo hay

que mencionar a Plutarco con sus "Vidas paralelas" y a Luciano de Samosata y su obra "Cómo ha de escribirse la historia". Más tarde, después de la edad media y hasta el siglo XIX, encontramos figuras como Francisco Petrarca, Bocaccio, Maquiavelo, Voltaire, David Hume y más tarde Walter Scott, Agustín Thierry, Jules Michelet, Bertoldo J.Niebuhr , Tomás Carlyle y Teodoro Mommsen, mismos que vieron en la historia su alto valor pedagógico y formativo.

La enseñanza de la historia en el siglo XX, en especial en países como México, estuvo determinada por la corriente de bronce, donde los héroes, hombres históricos, perdieron su carácter pedagógico para convertirse en el paradigma de lo que sólo algunos hombres excepcionales pueden hacer. Su sentido obedecía a la creación de identidades nacionales inmóviles e inmovilizantes, promoviendo así la lejanía entre el hombre común y aquellos seres excepcionales, casi no humanos y por eso, broncíneos.

Las descripciones que hacen Salustio y Tácito de su sociedad nos resuena como si fuera la imagen del presente, una sociedad decadente plagada de vicios que no distingue entre lo útil y lo perjudicial. Hoy, en este principio de siglo el docente reflexivo descubre la necesidad de formar a los jóvenes bajo parámetros claramente morales pero, amplios y adecuados a la complejidad que el conocimiento científico nos proporciona sobre el mismo ser humano y sobre la sociedad. Sociedad, denominada como posmoderna, y a decir de Burgos, "humana, flexible, tolerante y consiente de sus límites" (Burgos 13, 2015, 4). Es en este momento que una filosofía como el personalismo ofrece una interesante perspectiva. Esta filosofía parte de una visión positiva, y optimista del ser humano y por tanto una perspectiva posible de un futuro esperanzador, que al estar basado en la libertad del hombre, se hace a su vez acción posible.

c) Historia de Occidente. A continuación podemos ver como el sentido de la materia responde a todo lo planteado arriba, su sentido formativo a varios niveles:

"Importancia para la Formación Anáhuac:

La importancia para la formación Anáhuac de la materia radica en la comprensión de los hechos que marcaron la historia de Occidente y el desarrollo del espíritu humano en las diversas épocas, tanto a nivel teórico, filosófico, literario, teológico y espiritual, que llevarán al alumno a desarrollar una

amplia visión de los grandes hombres y momentos de la historia Occidental y su trascendencia en el mundo de hoy.

“Competencia:

Conoce el protagonismo de grandes hombre en la historia y desarrolla un sentido de responsabilidad frente a los hechos del pasado que lo compromete al bien actuar en su ámbito personal y profesional.”

“Objetivos generales (Resultados de aprendizaje que se esperan de la asignatura):

- Analiza la historia como libertad en juego ante la tradición y la posibilidad de trascendencia.
- Analiza a través del juicio histórico la antropología fundamental: hombres que han encontrado o no en Cristo el sentido de su vida, y que han protagonizado la historia.
- Desarrolla una visión cristocéntrica de la historia de la Iglesia y del espíritu humano, a través del encuentro con grandes hombres y grandes momentos de la historia.
- Analiza a través del juicio histórico a hombres protagonistas de la historia, que han encontrado el sentido de su vida al servicio de la sociedad, siguiendo un camino de valores y virtudes.
- Valora las actitudes positivas de hombres concretos en los hechos del pasado, y desarrolla un sentido de responsabilidad para el bien actuar en el ámbito personal y profesional.”

(S/A, Programa magisterial de la materia Historia de Occidente 2017)

El perfil de los profesores en la Universidad Anáhuac es diverso. Esta materia, adscrita a la SEP, permite que sea impartida por historiadores pero también por egresados de otras disciplinas como comunicación, economía y filosofía, mismos que cuentan con una maestría en áreas humanísticas. Esto plantea un gran abanico de posibilidades en la aplicación de la metodología. Muchos

de estos profesores somos, en principio, egresados tanto de la UNAM como de la UAM.

El perfil del alumnado se puede describir brevemente como jóvenes provenientes de una clase media que da por hecho algunos conceptos y valores, que con seguridad los practica, pero que poco ha reflexionado sobre sus bases, su importancia y su trascendencia. No pretendemos enseñarles valores, puesto que eso es una tarea que se empieza en la familia. Se trata de llevar los valores al plano de la conciencia para así consolidarlos y fortalecerlos. En ese sentido es que la materia, historia de Occidente se alinea con la misión, no solo educativa sino formativa de la Universidad Anáhuac.

Para la articulación pedagógica de la materia algunos profesores sistematizamos los parámetros de antropología personalista desarrollados en la obra de Alfonso López Quintás, filósofo, pedagogo y catedrático español, en especial en su obra *El secreto de una vida lograda.*

Con base en esta obra se ofrece a los alumnos las herramientas necesarias para analizar y comprender la vida de hombres y mujeres históricos occidentales. Se explica a los jóvenes que no se trata simplemente de reproducir la biografía de los mismos, sino de someterla a un análisis y reflexión con base a una metodología fundamentada en una visión antropológica, con lo cual evitamos las opiniones personales basadas en prejuicios y en general, los relativismos.

En mi práctica en el aula fui ajustando los conceptos para hacerlos cada vez más comprensibles para el alumnado, con una visión hacia la micro-enseñanza, partiendo del bagaje personal del alumno y sin dejar de reconocer los huecos formativos por los que hay que empezar.

Hasta el momento así se plantean los parámetros de análisis de hombres y mujeres históricos, mismos que describen la dimensión de la dignidad de la persona:

1. Los objetos y los ámbitos
2. El encuentro
3. La creación de vínculos
4. Los valores y las virtudes
5. El ideal de vida
6. La libertad interior

7. La capacidad de ser creativos
8. El hedonismo
9. El lenguaje auténtico
10. El silencio verdadero
11. Procesos de éxtasis y/o vértigo
12. La afectividad.

En torno a estos puntos se describe la complejidad de lo que es la persona y doce aspectos que conforman su “dignidad”. A simple vista los alumnos piensan en un a, b, c o una receta de cocina. En el transcurso de la aplicación los alumnos, primero comprenden elementos aparentemente simples, obvios y sabidos como que es un valor o que es una virtud para posteriormente ir complejizando el análisis hasta explorar un concepto complejo como es el ejercicio de la libertad interior.

Con la estructura de estos puntos el alumno recorre las vidas de personajes cuyas vidas fueron campo fértil a favor de la vida, pero también la vida de aquellos líderes nefastos para la humanidad. De esta manera el alumno reconoce las hondas diferencias entre ambas rutas dentro de un mismo momento histórico, de una misma situación personal, política, social o económica. Con la ayuda de esos doce puntos se busca llegar a una especie de juicio en el que se argumenta si es que el personaje tendió a una vida logra, como ser humano, como persona y más allá de éxitos políticos o profesionales.

El objetivo final es que los alumnos apliquen ese análisis a su vida actual y sobre todo a la planeación de su futura vida personal y profesional.

El método transita por la confusión del propio alumno, que se siente en principio un tanto perdido ante estas reflexiones que le ofrecen herramientas para conocerse a sí mismo y de ahí conocer a otros seres humanos del pasado y así, regresar a la persona que quieren hacer de sí mismos.

En mi propia práctica cierro el curso con un proyecto aplicativo final en el cual se pide a los alumnos plantear su proyecto de vida en términos ético y morales, utilizando para ello el análisis de 4 tipos de liderazgos históricos con los cuales se identifican de una u otra forma: el genio, el héroe, el hombre de fe y el constructor de civilizaciones. Cada líder deberá estar explicado en su contexto histórico y habrá que ser explorada, dentro del mismo, sus opciones de vida de manera que se observe el uso de su libertad. Deben integrar

también una obra de arte, a través de la cual, se manifieste su afectividad y al menos un paso antropológico que sirve como eje a todo el trabajo.

Este ejercicio se vuelve sumamente significativo en la actualidad, en la que este sector de jóvenes (milenials) viven cada vez más en una especie de burbuja virtual, pero también en una realidad que se muestra caótica, consumista, violenta, peligrosa y con una falta de rumbo y de sentido. Pero sobre todo aterriza en un punto muy concreto: la falta de identidades singulares a las que nos somete la dinámica de las grandes y anónimas urbes, donde todo parecería posible, pero dónde la persona se desdibuja cada vez más. En este sentido cabe preguntarse, sin modelos identitarios, ¿cómo puede saber un joven el qué y el cómo de la vida? Y aún peor, cuando los pocos modelos que tienen visibilidad a través de los medios, son en sí mismo, profundamente inmorales.

De tal importancia se destaca el día de hoy el tema de reflexión. Ninguna visión de la historia y su sujeto, el hombre, planteo nunca la posibilidad de que el progreso condujera a la desaparición del hombre. A todas las visiones historiográficas, racionalistas, positivistas y materialistas les falto una dimensión que hoy en día se pone en el centro del debate: a saber, la dimensión moral y el significado de la libertad como una potencialidad real del ser humano.

Libertad moral, pero no kantiana, sería la única forma de repensarse a sí mismo, no sujeto al cumplimento de destinos caprichosos, de destinos determinados por leyes naturales, mecánicas, económicas o históricas, ni siquiera por escatologías generosas que hoy más que nunca son negadas por la realidad.

"El deber y la misión de la humanidad no consiste en buscar comodidades sino en realizarse sin cesar en la creación de formas siempre más altas de sí misma y, como el poeta y el artista, tejer el eterno poema de la historia cuando se oye preguntar si el futuro pertenece a la libertad, hay que responder que posee algo mejor, la eternidad". Benedetto Croce citado en (Vázquez 1978)

Sírvanos pues de inspiración la cita anterior para preguntarnos si podremos encontrar en la propuesta del personalismo un nuevo sendero para retomar la ruta perdida. Ante la posibilidad de construcción cuyo eje sea "la persona" como ser intrínsecamente relacional, abierto a la trascendencia, ser único, capaz de pensarse y repensarse a sí mismo, a su historia y sus visiones de futuro, ser por esencia libre. Libertad que se pone en juego entre la

tradición y el cambio, libertad en varios sentidos pero cuya raíz misma debe focalizarse en su punto de partida, único y verdadero: el interior del hombre mismo en una profunda dimensión ética y moral.

Muerto Dios, muerto el hombre y acabada la historia (Nietzsche. Foucault y Fukuyama ¿deberemos refundarlo todo? Por eso nos atrevemos a soñar que se podría abrir una perspectiva refrescante y revitalizadora para la comprensión del devenir histórico

Y es aquí donde la modesta experiencia vivida durante cinco años en la Universidad Anáhuac en la materia llamada Historia de Occidente, me ha retado y me ha apasionado, permitiéndome un contacto reflexivo y afectivo, digamos más humano con mis alumnos. Esto es así porque como historiadora, constantemente revisando las situaciones más oscuras de la humanidad, podría tornarme profundamente escéptica, pesimista y refractaria. Eso sería una gran autoconfrontación porque como docente no podría acompañar a los alumnos en la visión de un futuro posible, en la motivación de darle un sentido a su vida, a su juventud.

Conclusión

Se trata sin duda, de una forma posible de abordar el conocimiento histórico, de hacerlo propio, de hacerlo profundamente íntimo y propositivo.

Los resultados observados son:

1. Los alumnos practican la construcción y aplicación de definiciones y por ello aprenden a fundamentar argumentos.
2. Comprenden la complejidad del ser humano como persona.
3. Los alumnos hacen del conocimiento teórico una aplicación práctica, algo que se lleva a una realidad pasada, presente y se proyecta el futuro.
4. El método permite al alumno a ir más allá de un pensamiento relativista, superficial y maniqueo de lo bueno y lo malo.
5. Exploran las consecuencia sociales de las decisiones individuales.

6. Comprenden la importancia de un nuevo sentido de la vida. El éxito, más allá de las identidades sociales como profesionista o como propietarios de determinadas cosas y saberes.
7. Reflexionan el sentido de la vida en la realización de su ser como persona, ante los retos pasados y presentes..
8. Adquieren una nueva visión del hombre histórico, en la cual, los guerreros y los héroes clásicos son cuestionados bajo una lógica profundamente humanista, totalmente apartada de nacionalismos basados en una visión bélica. En ese sentido hombres como Alejandro Magno, Leonardo Da Vinci, o Napoleón entre otros, cobran una dimensión humana, vulnerable y debatible.
9. Practican el debate como una actividad que enriquece su experiencia tanto en la posibilidad de defender posiciones como de cuestionar y cuestionarse a sí mismos en un marco de respeto.
10. Identifican su propia identidad como occidentales
11. Reconocen modelos de liderazgos posibles y acordes a los retos actuales.
12. Reconocen las posibilidades e implicaciones de su propia libertad dentro de un determinado momento histórico, personal, político, social o económico.
13. Descubren su autonomía para ir articulando un juicio propio a través de la reflexión basada en un sistema moral estructurado, pero a la vez abierto a las particularidades.
14. Los alumnos manifiestan en sus proyectos aplicativos finales la riqueza de la experiencia que les ha llevado a reflexionar sobre sus propias vidas y sus proyectos futuros bajo una guía ética, pero lejos de un moralismo simplón.

Este relato abre también la posibilidad de dar seguimiento, en términos cualitativos al fenómeno que ha implicado el crecimiento de la educación universitaria privada en México. En este sentido, exponemos los siguientes datos: las instituciones privadas llegan a recibir alrededor de un millón de estudiantes, en tanto que las públicas reciben del orden de dos millones (Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Libre de Berlín, et.al. 2013). Aunque otros estudios señalan que

entre 1999 y el 2000 las universidades privadas tuvieron una matrícula de 1 940 341. (Resendiz 2000)

Sin embargo, en términos cualitativos, sigue siendo un campo fértil y nuevo para la investigación. De ahí el interés de dar seguimiento al tipo de formación ética y al discurso con el que dichos estudiantes se están formando, así como al papel que la enseñanza de la historia juega en dicho proceso. Se puede plantear pues como un estudio de caso dentro de una perspectiva más amplia.

No es común que las humanidades formen parte de los currículos en universidades privadas, y menos como un tronco común concerniente a todas las carreras que se imparten en la institución. Por eso me parece una experiencia, que como objeto de estudio, valdría la pena abordarlo en el marco de la investigación que se hace actualmente a través de artículos en revistas especializadas en torno al tema de las universidades privadas. (Silas 2005).

Referencias

Buendia, E. A. (2009). *El estudio de la educación superior privada en México: Un tema pendiente*. Obtenido de UAM: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_07_12.pdf

Burgos, J. M. (2015). El personalismo frente a la crisis de sentido contemporánea. *Metafísica y persona*, 23-35.

Burgos, J. M. (21 de febrero de 2017). *Asociación española de personalismo*. Obtenido de http://www.personalismo.org/filosofia-personalista/

Díaz, C. (2000). *Mounier, Emmanuel*. Madrid: Biblioteca Palabra.

Lopez, Q. A. (2003). *El secreto de una vida lograda*. Madrid: Palabras.

Mounier, E. (2001). *Personalism*. Paris: University of Notre Dame Press Notre Dame.

Resendiz, N. D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. México: Siglo XXI. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200002

S/A. (2017). *Programa magisterial de la materia Historia de Occidente*. México.

S/A. (s.f.). Universidad Anahuac, Historia. Obtenido de http://www.anahuac.mx/mexico/historia

Silas, C. J. (Enero de 2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. Obtenido de *Perfiles educativos*, vol.27 no.109-110 México: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000200002

Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Libre de Berlín, et.al. (2013). *Spring (Social responsibility through Prosociality based Interventions to Generate equal opportunities, en inglés*). Obtenido de http://www.izt.uam.mx/spring/?page_id=311

Vázquez, J. Z. (1978). *Historia de la historiografía*. México, D.F.: Ediciones Ateneo.

Episodios de ganadores de la Olimpiada Mexicana de Historia. Experiencias y emociones

María Eugenia LUNA GARCÍA
// Instituto Superior de Ciencias de la Educación

María Eugenia Luna García. Docente Investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Asesora en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, 151. Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de Investigación: Historia de la Educación y Docencia de la Historia. Temas de investigación: Escuelas mixtas, Coeducación, Género y educación, Libros de texto, Experiencias estudiantiles, Episodios biográficos y emocionalidad. lunagmae@hotmail.com

Resumen // El escaso interés por la Historia entre el estudiantado de educación básica es una idea generalizada; no obstante, es sugerente conocer las experiencias y las emociones de tres estudiantes que han mostrado inclinación por ésta. Se trata de tres ganadores de la Olimpiada Mexicana de la Historia (OMH), si bien es un certamen mediatizado y hasta cuestionado por el tipo de preguntas y el formato, es una iniciativa para estimular el estudio de la Historia de México, quienes triunfan son el centro de atención.
Se comparten tres experiencias, la de Marisol Nava León vencedora en la segunda edición en 2008, además de ser la primera y única mujer; la segunda experiencia es la de Abraham Molina Sánchez bicampeón en 2014 y 2015; y Mariano Torres, el triunfador de la última edición en 2016.
Palabras clave: // Experiencias, episodio biográfico, experiencia emocional

Olimpiada Mexicana de la Historia

En 2006 tuvo lugar la primera OMH por iniciativa de la Academia Mexicana de Ciencias y la Fundación Televisa –para esta empresa surgió en 2007– el certamen está dirigido a jóvenes de 12 a 16 años. Las bases para participar se han modificado. La competencia es avalada por académicos de la UNAM, El Colegio de México y el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

La competencia se compone de tres etapas selectivas: local, estatal y nacional. Con base en la convocatoria 2016 la etapa local consistió en un examen de opción múltiple; en la segunda se aplicó un examen para seleccionar al 10% con mejores resultados; en la tercera participan quienes obtuvieron los 100 puntajes más altos, se organiza en dos momentos, en el primero contestan preguntas con argumentos, en el segunda elaboran un ensayo, y son seleccionados los cinco participantes con los puntajes más elevados; el final de la competencia es televisada por la empresa organizadora, en ésta se hacen rondas de preguntas bajo distintas modalidades: "crucigrama", "gana el mayor número de puntos", "alto", "ordena los acontecimientos", "Identifica al personaje" y "Mosaico de la historia". El programa se graba y se dan indicaciones al público de mantener silencio absoluto. Los participantes tienen de 10 a 15 segundos para contestar según la modalidad. Las preguntas comprenden todos los periodos de la historia política, económica, social, cultural y artística de México. Los finalistas reciben premios y reconocimientos.

Televisa presenta al programa con el eslogan "la puerta al conocimiento" mientras que la Academia Mexicana señala como propósito "motivar a la juventud en el estudio de esta disciplina [...] que empiecen a hacer algo de investigación, que hagan entrevistas a sus familiares y encuentren algunos elementos que les permitan escribir una pequeña historia del lugar donde viven" (Loaeza, 200, p.1)

A 10 años de haber iniciado este certamen, son 10 historias de jóvenes que han llevado su interés por esta disciplina a ganar esta competencia, cada quien con una trayectoria marcada por este episodio en sus vidas. Para conocer las experiencias y opiniones fueron elegidos tres vencedores, Marisol Nava León, primera y única mujer; Abraham Molina Sánchez primer bicampeón; Mariano Torres, triunfador de la última edición.

Los episodios biográficos tienen como base entrevistas de historia oral, se enfatizan las expresiones, las experiencias y las emociones que envolvieron el proceso. Cada entrevista está marcada por el fluir y la pauta de los informantes, sobre la interpretación de la experiencia vivida, se trata de experiencias óptimas que les llevaron a concretar su objetivo, competir y ganar.

Las experiencias óptimas son "el equilibrio entre los desafíos percibidos en una situación determinada y las habilidades que la persona aporta a la misma" (Csikszentmihsly, 1998, p. 43). La remembranza de la experiencia combina la actividad y el conocimiento como algo propio de las acciones que generan placer, se trata de experiencias de flujo que conllevan el rompimiento de la rutina y el impulso del desafío. Aunado a esto, la expresión verbal es una experiencia "emocional [...] en la que están en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos "sentimientos" (Larrosa, 2006, p. 94) en la conversación se expresan y rememoran. En el relato biográfico – no autobiográfico porque los protagonistas no escriben sobre sí – plasman oralmente su experiencia, al comunicar mantienen el sentido interpretativo "generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria [...] genera un producto nuevo [...] cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce" (Piña, 1999, p. 1). El relato no es un reflejo del episodio, es la interpretación desde las circunstancias actuales una forma de expresar un fragmento de la vida, "como narra, el tiempo, el proceso, el espacio, los escenarios en los que transcurre la vida, las personas...sin dejar de lado lenguaje, silencios, suspiros y risa (Camarena, 2010, p. 97). Las formas en que se habla desde distintas temporalidades la vivencia respecto a la OMH lleva a plantear que, si bien la historia no es atractiva para una parte del estudiantado; sí conviene identificar las emociones, intereses y experiencias de quienes muestran inclinación.

El episodio es un recurso diferente a la transcripción literal de la entrevista, la supuesta formula de objetividad-vida-reflejo-palabra no cabe en este recurso porque está mediado y construido:

> No habría 'una historia del sujeto, tampoco una posición esencial, originaria o más o menos 'verdadera'. Es la multiplicidad de los relatos, susceptibles de enunciación diferente, en diversos registros y coautorías [...] la que va construyendo una urdimbre reconocible como propia, pero definible sólo en términos

> relacionales: *soy tal* aquí, respecto de otros diferentes y exteriores a mí (Arfuch, 2002, p. 99).

Los episodios tejen tres experiencias particulares y comunes entre sí, la palabra emitida identifica la relación con los demás.

Emociones e interés: narración, libros y sitios

Marisol Nava León es oriunda del Estado de Hidalgo. Una parte de su vida la ha pasado en Huichapan. Es hija única. Actualmente reside en la Ciudad de México, su formación profesional como pasante de la licenciatura en Economía por el Instituto Tecnológico Autónomo de México, le ha permitido enfocarse en la economía de impacto, desde donde construye su tesis.

Abraham Molina Sánchez vive en Toluca, estado de México. Es el mayor de dos hermanas. Estudia el segundo semestre de Ingeniería en Diseño Automotriz en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca.

Mariano Torres Romero es originario de Toluca, estado de México. Es hijo único. Actualmente estudia el segundo semestre del Bachillerato Internacional en Canterbury, Inglaterra.

Cada ganador de la OMH tiene una historia personal que ha sellado su inclinación por la historia, el ámbito familiar es fundamental. Cada quien recuerda su pasado, remiten a la infancia que hace poco han dejado. Marisol evoca las historias de sus abuelos "me encantaban, entonces platicaban como se cocinaba en los tiempos de mis abuelos, a que se dedicaban, como cultivaban o como eran las relaciones de la familia" (Nava, 2017). La mente infantil alberga narraciones fundamentales para explicar el mundo.

La narración produce en la mente infantil el desarrollo de la imaginación, de recrear escenarios, situaciones, actores y objetos, este recurso es atractivo ya que mediante la escucha los niños despliegan sus recursos cognitivos imaginativos. Las historias tienen una poderosa carga emotiva:

> ¡Ah no bueno! Me encantaban porque me imaginaba como era todo en su tiempo. A mí me encanta escuchar más que hablar muchas veces entonces

> yo escuchaba, aunque no me contarán a mí las historias, me gustaba que muchas cosas hubieran cambiando [...] me asombraba como habían vivido, cómo podían vivir así y otras cosas te emocionan como los juegos, te da curiosidad saber cómo jugaban ellos y con qué cosas tan pequeñas a veces se entretenían, así con una palomita que hacíamos con hoja de maíz eso es lo padre (Nava, 2017)

El encanto, el gusto, el asombro y la curiosidad son una mezcla de emociones que en la niñez marcan la inclinación y el interés por la historia. Las emociones potencian una forma de aprendizaje de la Historia basada en procesos cognitivos y emotivos, el aprendizaje no se reduce a lo cognitivo, la persona no se fragmenta, dicho sea de Perogrullo, es integral, en unidad razón y emoción.

Abraham rememora que su atracción por la historia se despertó desde los libros, y no fue "precisamente la Historia de México más bien la historia en general las culturas antiguas la Mesopotámica, Egipto, China [refiere] porque en mi casa había muchas enciclopedias. Cuando era pequeño me llamaba mucho la atención entonces eran los libros" (Molina, 2017). Las enciclopedias y las culturas de la antigüedad le persuadieron.

La afinidad de Mariano por la historia surgió "desde que era muy chico, desde que me llevó mi mamá al templo mayor cuando tenía cuatro años" (Torres, 2017) fue en un sitio histórico que germinó el interés. Cada quien desde sus referentes familiares e interacciones descubrió el mundo de Clío.

Las experiencias iniciales de atracción por la historia provienen del ámbito familiar, desde la infancia, mediante relatos, libros y visitas a lugares históricos abrevaron el interés por esta disciplina escolar.

La pluralidad de las fuentes de interés rebaza lo estrictamente anecdótico. Marisol se ubica sobre "los nuevos desarrollos de la moderna investigación" (Martínez, 2012, p. 45), su interés se vincula con la historia de la vida cotidiana. Abraham contraviene la idea del pensamiento infantil limitado al acceso por lo próximo y lo cercano, su experiencia rebasa "el pensamiento concreto que impone la absoluta prioridad de la aproximación a la realidad inmediata...y el inductismo como base del conocimiento y el principio del *heimatkunde* (es decir la secuencia de lo cercano a lo lejano)" (Martínez, 2012, p. 41), el interés por lo lejano en el tiempo y en el espacio contraviene

la idea del pensamiento concreto. En tanto Mariano en su corta edad, parte de las fuentes, su interés es *in situ.*

La escuela ocupa un lugar secundario, algún profesor o profesora logró mantener el interés por la historia. Marisol recuerda a su maestra de cuarto grado de primaria:

> [...] le metía creatividad a la enseñanza casi a todo pero a la historia en particular. Nos ponía hacer figuritas de barro cuando estudiábamos las culturas prehispánicas, y pequeñas maquetas esas cosas. Me encantaba como abordaba esa parte, era muy creativa no era nada más leer el libro [...] Como niña me encantaba porque además de la historia me gustaba hacer muchas cosas por ejemplo trabajos manuales, jugar, como niño es superdivertido y si a la vez pues conoces algo yo encantada. Sí me esforzaba en hacer esos monitos. Me gustaba mucho (Nava, 2017)

El desarrollo de actividades se presenta como otra fuente de la que se abreva para mantener el interés, cuando se rompe la rutina de trabajo enciclopédico que se centra en los datos fácticos. En el mismo sentido Abraham admite el trabajo de una maestra en secundaria, quien "por así decirlo que hiciera un cambio muy notorio no, pero una que otra actividad sí me llamó la atención a mis compañeros también" (Molina, 2017).

La escuela es el sitio en el que se da el reencuentro con la historia o se torna como una materia libresca y árida. Sin embargo, el interés es latente, se vincula con la curiosidad y es desde esta necesidad infantil y juvenil que surgen interrogantes. Marisol aclara que el interés en cierto modo se va diluyendo, lo verdaderamente valioso en tales casos es la motivación personal fundada en cuestionamientos además de la avidez de conocimientos y explica el anclaje en la historia

> [...] quizá por saber igual cómo eran las cosas anteriormente y de dónde venimos esas preguntas que me hacía en ese momento, por qué, de dónde, para qué, por qué otros países, por qué México es como es, creo que desde ahí (Nava, 2017).

Abraham mantiene el interés y reconoce que la novela histórica ha jugado un papel importante en su gusto "fuera de cualquier libro de texto informativo, científico porque si me decían, por qué me gustaba leer ese tipo de cosas, las primeras novelas que leí fueron históricas por eso como que me empezó a dar gusto" (Molina, 2017).

Las emociones se identifican a través de la oralidad con el recuerdo. La evocación del entorno familiar así como las actividades escolares les produce placer, en su momento, sedimentado en la memoria.

Las formas en que se expresan las emociones no son unívocas, como tampoco pueden en cierto modo encerrarse literalmente en una palabra, de acuerdo con Rosaldo (1984) la desencialización de las emociones no se reduce a formas únicas de expresarlas de manera análoga a las variaciones culturales, también operan de acuerdo a la edad, de modo que en la niñez y juventud hay formas propias de expresar lo sentido.

El interés por la historia tiene una fuerte carga emocional, la emotividad familiar, el gusto que se produce en la escuela y la inclinación personal. Son tres elementos que para Marisol, Abraham y Mariano representan el deseo por el saber y el conocer. Eso a lo que en algunos momentos llaman encanto o gusto, se trata del placer por adentrarse en el conocimiento mismo, saciar sus dudas y generar nuevas.

Las emociones cumplen una función motivacional, que *"energiza* la conducta motivada. Una conducta " 'cargada' emocionalmente se realiza de forma más vigorosa...dirige la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo" (Chóliz, 2005, p. 6). Las emociones les acompañaron en su preparación para la OMH, y confluyeron en el resultado deseado. En ningún momento se desistió de participar.

> pues no, porque si es un concurso pues la experiencia está muy padre pero el objetivo sí es llegar hasta donde más se pueda y no lo vas a dejar nada más por flojera. Si ya estás ahí y si todo mundo sabe que estás ahí; una parte, compromiso y la otra parte por ti mismo, y la verdad es que sí hay que seguir hasta el final (Nava, 2017).

Las circunstancias jugaron su papel y la zozobra estuvo presente, el placer que produce tanto el logro de resultados como el incremento del interés por la historia.

> […] sí me siento muy bien realmente porque fue una época cuando pasé la etapa televisada nuevamente. Realmente consideré desistir ya no ir, pero sí consideré que una oportunidad así no viene diario y me siento muy orgulloso que pude separar todos los problemas personales y al final que no me afectará y realmente me interesé mucho más (Molina, 2017).

El impulso por continuar está parcialmente animado por la emoción que esto produce, por la satisfacción que conlleva la ruta al triunfo, favorecedor para el aprendizaje de la Historia.

El encanto por la olimpiada. Mezcla de sentimientos

El interés personal que se gestó desde el ámbito familiar fue potenciado, aunado a las emociones que se generaron en el trayecto hacia el triunfo, el encanto, como lo denomina Marisol, se tradujo en la preparación hacia la OMH.

Marisol rememora la preparación hacia la segunda etapa:

> […] estudiaba con mi mamá, me acuerdo que íbamos, ¡ah! porque vivía en Hidalgo en un municipio que tiene campo, y entonces íbamos a un cuerpo de agua, ahí nos sentábamos a leer libros, datos, muchas cosas con mi mamá todas las tardes, y la verdad tengo muy bonitos recuerdos de esa preparación, convivía mucho con mi mamá. Y a mi mamá también le encantaba, hay muchas cosas en la historia que sorprenden. Es una curiosidad a veces por qué alguien actúa de esa manera o porque dejaron que pasara esto o cómo no se dieron cuenta, pero eso a luz de lo que ya ha pasado y todo eso lo discutía con mi mamá y me encantaba (Nava, 2017).

Al interés se sumó el estudio, la sorpresa y la curiosidad. La forma de aprender historia fuera del aula y del espacio normado, rompió la práctica acartonada

y rutinaria. El binomio sorpresa y curiosidad tuvieron como base el aprendizaje por descubrimiento. El estudio autónomo condujo al planteamiento de interrogantes y a la discusión. El acompañamiento afectivo representó un elemento que abre la posibilidad de generar discusiones.

Abraham, en tanto, se preparó buscando y contrastando información:

> Yo trataba de buscar sobre todo muchos libros. Sí tengo muchos libros en mi casa pero no de historia, muchos los conseguí me los prestaron, me los regalaron, en una ocasión fui a la olimpiada del conocimiento infantil en 2010 en sexto de primaria; afortunadamente también fui uno de los ganadores. También me regalaron libros y eran de historia, no le hice tanto caso pero a la hora de prepararme los retomé tuve que buscar más libros en formato PDF y checaba muchas páginas, por ejemplo de la UNAM entraba también a ciencias que tenían de historia; también entraba a foros que hablaban de temas de historia, una que otra vez comenté eran foros que eran personas ya más grandes, no se imaginaban que había un niño ahí escribiendo. Y también en páginas oficiales, en *blogs*, inclusive también entraba a *wikis* y realmente lo que aprendía lo corroboraba, no me quedaba con la primera inclusive si era una página oficial no me quedaba con eso. Y trataba de corroborar eso con los libros que tenía en casa, los pocos libros que tenía los aproveché al cien, los leí todos. Conseguí libros de los pequeñitos que costaban 20 o 30 pesos, lo que si encontraba fácilmente aparte de leer, lo que ya había leído en otra obra y corroborar que tan diferentes o si me decían lo mismo toda esa investigación fue de ese tipo (Molina, 2017).

Abraham al igual que Mariano optó por el estudio y la búsqueda de información proveniente de distintas fuentes. El estudio sistemático y la triangulación de información es algo que provoca la satisfacción por saberse capaz de la independencia para el aprendizaje.

La tercera etapa exige la investigación, pedagógicamente es la estrategia del “detective” en analogía con algunas acciones de los profesionales de la Historia. Para ese momento de la competencia, Marisol reconoce su gusto e interés por la investigación:

> [...] era la etapa del ensayo fue más investigación y eso, fue todavía más divertido porque entonces tenía que ir a la biblioteca municipal, a ver los archivos del municipio o a la iglesia o conseguir a alguien que supiera que ya hubiera estudiado un poco más del municipio y supiera. Y a la vez esa fue la parte como más de investigación, así en documentos y todo esto pero como para saber la historia del municipio, y, es muy divertido porque yo no sabía que ahí en la cabecera municipal había habido un teatro en otros tiempos, ahora no hay ningún teatro, ni un cine, nada de eso pero un tiempo hubo un teatro y parece que tenía un aporte importante entonces cambiaron mucho las circunstancias de ahí la evolución, fue diferente y eso fue muy interesante. Y por otro lado, era también un poco la historia familiar y también investigué mucho más la historia de mis abuelos, igual como se hacían las cosas en sus tiempos, en los tiempos de mis papás; entonces estuve platicando mucho con mucha gente, esa fue una parte como de más contacto con las personas también fue muy padre.

Lo divertido y lo padre son dos expresiones que encierran el placer que generó conocer de primera mano la historia familiar y de la comunidad. Es de insistir que el aprendizaje por descubrimiento rompe los esquemas rutinarios.

La investigación juega un papel importante en el interés y gusto por la historia; tanto el uso de fuentes, como el proceso seguido y la exposición escrita de lo hallado es la suma de actividades que producen agrado por el conocimiento histórico.

El proceso hacia la etapa final iba acompañado de una fuerte carga emotiva. Los sentimientos se mezclaban, entre la felicidad por pasar a otra etapa, y la incertidumbre por lo que pudiera ocurrir.

> ¡Ah bueno era increíble! porque cuando te daban la noticia que llegaba a la escuela [...] y me decía mi profesor ¡ah qué crees que pasaste! y todo, y pues yo feliz, feliz ¡más feliz no se puede! y cuando le iba a comunicar la noticia a mis papás la verdad era una alegría, muy, muy grande también son momentos muy bonitos, que recuerdo. Brincábamos del gusto mi mamá y yo, por ejemplo, mi papá igual, mi papá un orgullo porque siempre iba y ¡ah mi hija está participando en esto! [...] y entonces pues sí era increíble, participé dos veces; la primera [...] a Querétaro no me acompañaron mis papás y cuando les hablé

> para decirles que gané, son cosas que nadie que no lo haya vivido puede saber la emoción tan grande que se siente compartir algo así (Molina, 2017).

Para Mariano la noticia representó el desafío de empaparse cada vez de conocimientos:

> [...] yo la verdad no me esperaba llegar a la gran final y me causaba una gran satisfacción pero un deseo de ahondar más en explorar los materiales históricos para poder ir mejor preparado saber así un poco más de todo (Torres, 2017).

En la etapa final, la mezcla de sentimientos se encuentra a flor de piel.

> Yo creo que el momento en que gané en la tercera etapa en Querétaro. Cuando les hable a mis papás y decir: gané. Eso fue increíble. Y la otra, fue cuando gané el concurso en la televisión porque después de todas esas dudas de participar o no del cuarto lugar anterior y de ahora que salieron las cosas no lo podía creer, y te sientes superorgullosa de ti mismo, pero también en la televisión son muchos nervios aunque es grabado el programa, no deja de haber gente real, que estas escuchando lo que dices, no deja de haber un mecanismo y de haber tiempos, entonces tiene que pensar tu respuesta rápido. Después de pasar toda esa parte pues ganar no se compara [...]

¡Todo, me dejó todo! Porque después de ganar el concurso el gobernador de mi estado se enteró y se interesó mucho... No sé en qué momento se enteró el Gobernador de mi estado y nos mandó llamar a los que habíamos participado en esa olimpiada porque también le fue bien a la delegación, en general. En la tercera etapa hubo segundos y terceros lugares, entonces nos mandó llamar y estuvimos con él los cinco que estuvimos en esa ocasión y nos hizo un fidecomiso para estudiar la carrera (Nava, 2017).

El triunfo se acompaña de orgullo y autoconocimiento al actuar en circunstancias desconocidas:

> [...] es una experiencia muy bonita conoces a más gente conocí a varios compañeros de varios estados muchos sí venían como yo preparados [...] la etapa televisada [...] se te queda porque a partir de ahí pude hablar mejor en público, sí me ayudó mucho [...] son experiencias que no se olvidan se quedan, te marcan [...] yo me sentí muy orgulloso había una etapa en la que era una respuesta abierta por que en ocasiones la respuesta es fija te preguntan alguna fecha algún personaje algún lugar y tú la contestas concretamente pero esta fue más abierta porque tienes que argumentar te hacen una pregunta y en mi caso explicar [...] te dan como un minuto para preparar lo que vas a decir y un minuto para explicarlo entonces esa fue la etapa que más me gustó [...] empecé a hablar el tema y realmente pude expresarme muy bien hasta yo mismo me sorprendí cuando lo vi en la tele y sí me dieron el diez cerrado y fue la etapa que más disfruté [...] no te diriges al presentador, te diriges directamente al jurado a los historiadores de la Academia, te diriges directamente a ellos y son quienes te evalúan. Esa es la parte que más me gustó de la competencia (Molina, 2017).

El campeón de la última edición resume como lo más grato del triunfo.

> [...] la final con los 98 concursantes [...] para mí fue más emocionante, incluso porque puede conocer como ellos se habían preparado, en la manera que ellos veían la historia [...]
>
> Me ha dejado muy satisfecho por el hecho de que me ha ayudado mucho en mi formación, el hecho de que estoy más familiarizado con el estudio de las ciencias sociales [...] y el método de concentrarte en una zona específica, analizar su evolución es muy importante para estudiar ese tipo de ciencias así que me ayudó a ganar experiencia y también como un reto que me puse y que lo logré y me dejó muy satisfecho (Torres, 2017).

El conocimiento histórico potencia emociones vinculadas a la felicidad y al placer, que se llevan a la máxima expresión cuando entran en juego factores que van más allá del interés personal, como la socialización, el reconocimiento, el auto reconocimiento y la exposición masiva de la capacidad y el dominio sobre la historia de México.

El proceso seguido hasta el triunfo posee una poderosa carga afectiva, involucra distintos sentimientos.

> [...] implica pasión, empatía, y racionalidad: supone una mirada afectuosa y racional [...] Pensar con sensibilidad es la evidencia de cuán profunda y misteriosa es la capacidad del conocimiento [...] inteligencia y deseo [...] La combinación de inteligencia y sensibilidad es la clave del aprendizaje más interesante y productivo (Prats, 2011, p. 36).

Esta es la combinación a la que todo sistema educativo y profesorado aspiraría, a generar entre el estudiantado experiencias de aprendizaje que lleven a la revaloración del conocimiento histórico.

El desarrollo de la OMH favorece el desarrollo de procesos cognitivos, del pensamiento histórico en el que el análisis, la deducción, la elaboración de hipótesis en torno a los hechos históricos, les aproxima afectivamente a la realidad, en particular sobre al conocimiento histórico de su contexto.

Aunado a lo anterior las actividades derivadas de la OMH conllevan a la empatía, en particular cuando se trata de elaborar un ensayo basado en fuentes primarias. Entonces se consultan actores históricos de la vida cotidiana de los lugares de origen. Es bajo un contexto motivado por el interés propio que se logra resignificar el aprendizaje de la historia, cuando las emociones exhiben el afecto que se tiene tanto por el conocimiento histórico, como por el logro de los desafíos, las emociones se comunican a través de gestos y, expresiones juveniles como el encanto, el ¡muy padre!, sin excluir las formas convencionales, así que es importante atender la oralidad de las y los jóvenes, porque un rasgo de las culturas juveniles son las expresiones verbales.

La polaridad razón emoción es cuestionable en estas experiencias de aprendizaje, así como también la relación triunfo éxito y exaltación de los sentimientos positivos. En la experiencia de quienes han vencido se identifican sentimientos como la duda potenciadora, el nerviosismo ligado a la incertidumbre y la inseguridad.

Rememorar conlleva a plantear que "los sentimientos no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efectos de la circulación" (Ahmed, 2014, p. 31), en esa circulación en la que entra el juego lo

interno y lo contextual, como ocurrió en la etapa final en la que quien triunfa tiene en su interior una mezcla de sensaciones y emociones, se expresan gestualmente con la peculiaridad de cada quien, la reacción y las distintas maneras de sonreír al escuchar su nombre al ser declarada o declarado vencedor y "Una vez que lo que está adentro ha salido, cuando he expresado mis sentimientos… entonces también se vuelven tuyos y tú puedes responder a ellos" (Ahmed, 2014, p. 32). De ahí que la euforia se vive intensamente frente al público en el estudio de televisión, lo mismo al saberse acompañado por un grupo que les anima y respalda, lo cual se extiende a la audiencia televisiva que se adhiere a un color que representa a cada finalista, y que escucha desde el televisor un cronómetro que indica el tiempo de contestar y el silencio momentáneo para anunciar el acierto o el error.

Las experiencias emocionales se tejen en episodios en los que cada participante aprende y siente en unidad el conocimiento histórico.

Referencias

Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones.* México: UNAM.

Arfuch, L. (2002). La vida como narración. En *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.* Buenos Aires: FCE.

Camarena, M. (2010) El sujeto en el análisis de la entrevista de Historia Oral. En A. M. Lara & F. Macías (Coords.). *Los oficios del historiador: Taller y prácticas de la Historia Oral.* México: Universidad de Guanajuato.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional* en www.uv.es/=choliz

Csikszentmihslyi, Mihaly & Csikszentmihslyi, Isabella (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo de la consciencia*. Bilbao: Editora Descée.

Larrosa, J. (2006). "Sobre la experiencia". *Aloma*, 19, España: Universitat Ramon Llull.

Loaeza, S. (2007). "Organiza la AMC la Olimpiada de Historia" en *Boletín AMC* 1. Recuperado de http://www.comunicacion.amc.edu.mx/comunicados/

organiza-la-amc-olimpiada-de-historia

Martínez-Shaw, C. (2012). La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En M. Carretero & James F. Voss (comps.) (2012) *Aprender y pensar la historia.* España: Amorrortu.

Molina, A. (22 de enero de 2017) Entrevista de M. E. Luna [Memoria USB] Archivo de la Palabra con el Tema de Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Toluca.

Nava, M. (19 de enero de 2017) Entrevista de M. E. Luna [Memoria USB] Archivo de la Palabra con el Tema de Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Toluca.

Piña, C. (1999). "Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico" en Revista *Proposiciones.* No. 29, marzo. Santiago de Chile: Ediciones Sur.

Prats, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: SEP.

Rosaldo, M. (1984). Toward and Anthropology of self and feeling. En R.A Shwedwer & R.A.

Torres, M. (27 de enero de 2017). Entrevista de M. E. Luna [Memoria USB] Archivo de la Palabra con el Tema de Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación. Toluca.

LeVive (Eds). *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion.* Cambridge: Cambridge University Press.

Un tema emergente: la emocionalidad en la enseñanza de la historia

Paulina LATAPÍ ESCALANTE
// Universidad Autónoma de Querétaro

Paulina Latapí Escalante. Licenciada en Historia por la UNAM y Maestra en Educación con Especialidad en Cognición de los Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Es docente investigadora de tiempo completo adscrita a la Facultad de Filosofía, de la Universidad Autónoma de Querétaro; coordina la Línea terminal en Enseñanza de la Historia y forma parte del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Autora de 37 libros de investigación histórica y de educación, entre ellos cinco libros de texto gratuitos vigentes para el eje curricular de ciencias sociales para el nivel secundaria. platapik@prodigy.net.mx

Resumen // El presente trabajo da cuenta de que lo que se ha investigado en enseñanza de la historia en Iberoamérica y, en concreto en México, se ha enfocado básicamente a categorías cognitivas, descuidando la emocionalidad. Ello se fundamenta en el análisis de las obras de Plá y Pagès (2014), Latapí (2014) y Lima y Pernas (2015) quienes hicieron un recuento pormenorizado de las investigaciones sobre enseñanza de la historia en Iberoamérica y de México; asimismo aborda estudios más allá de la región iberoamericana como los de Peck y Seixas (2008) y Barton (2010). El análisis parte del supuesto del teatro histórico como un espacio de enseñanza en el cual se conjugan elementos cognitivos y emocionales y concluye, en acuerdo con las pocas investigaciones que se han realizado, que su estudio resulta importante para explorar su funcionamiento en el entendido de que puede aportar al necesario conocimiento de la enseñanza de la historia en espacios no formales
Palabras clave // Enseñanza de la historia, emoción, cognición, teatro histórico

Introducción

El presente trabajo da cuenta de que lo que se ha investigado en enseñanza de la historia en Iberoamérica y, en concreto en México, se ha enfocado básicamente a categorías cognitivas, descuidando la emocionalidad. Lo que enseguida expongo parte de los intereses de mi tesis doctoral en Educación que curso en la Universidad Autónoma de Barcelona y que me dirige el Dr. Joan Pagès. Asimismo, se conjunta con mi proyecto de investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro. Repara de manera específica en lo investigado sobre el teatro histórico bajo la suposición de que éste pueda ser concebido como un espacio de enseñanza-aprendizaje y como un ámbito de alto impacto, precisamente por la conjugación de elementos cognitivos y emocionales.

¿Y los componentes emocionales en la enseñanza de la historia en Iberoamérica?

Resulta fundamental comenzar con el análisis de tres obras recientes muy relevantes; las consideramos relevantes pues aportan un panorama sobre la enseñanza de la historia en América Latina, en particular de México, así como lo producido en España y Portugal. Plá y Pagès (2014) coordinadores del libro *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* aseveran que tanto en América Latina, como en España y Portugal, este campo de investigación presenta un notable desarrollo en las últimas décadas, dando como resultado la conformación paulatina y, a diferentes ritmos, de un campo dueño de un objeto de estudio y de condiciones particulares. Los coordinadores de la obra aportan una mirada regional sobre el estado de la cuestión de los pasados veinte años para, posteriormente, presentar las investigaciones realizadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay. Enfatizan que cuidaron que el libro concentrara las investigaciones dejando de lado las reflexiones o innovaciones didácticas. Acorde la temática que estamos trabajando identificamos tres situaciones relevantes. En primer lugar, lo expuesto que en todo el libro versa casi exclusivamente sobre aspectos cognitivos, entre los cuales la

mediación para el pensamiento histórico y la conciencia histórica son los tópicos que han emergido, en general, con mayor asiduidad (podemos incluir ahí a las categorías de tiempo, espacio, sujetos de la historia y fuentes, entre otras), le siguen los estudios entorno a libros de texto, currículum, identidades, memoria y formación del profesorado. Esta situación nos es muy relevante pues el aspecto emocional no se aborda de manera explícita. Debemos alertar que no por ello queremos generalizar y afirmar que no ha estado presente; su ausencia podría obedecer a que no ha sido un tema relevante y por ello los autores y autoras no lo consideraron o bien porque, como dicen los coordinadores de la obra, todo estado del conocimiento es incompleto e inacabado. Incluso pudiese ser que se encontrase más bien dentro de las innovaciones, las cuales, como ya se dijo, no se consideraron en la obra o, quizás, el tema quedó inserto dentro de algunos de los temas tratados como lo serían la memoria o las representaciones sociales.

De hecho, en el capítulo 1, Plá y Pagés aseveran que los procesos de retorno o transición a la democracia en la región "plantearon temas como la memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de justicia" (p. 15). No obstante, esta pequeña mención a los aspectos emocionales, no se vuelve a abordar en el resto de la obra sino de manera tangencial al tratar específicamente la empatía histórica. En concreto, en el capítulo sexto, Pagés y Santisteban (2014, pp. 160-163) refieren algunos estudios sobre empatía y memoria histórica llevados a cabo por Carretero y por su equipo, por Domínguez sobre empatía y contextualización y por el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Gredics) desde la postura de ser considerados contenidos necesarios para comprender el mundo actual y poder intervenir en él con conocimiento de causa. Plá y Pagés aseveran, tras su mirada regional, que "es importante incluir otros espacios, es decir, no sólo limitarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito formal sino mirar también ámbitos no formales e informales de producción de historia" (p. 32).

De lo anterior desprendemos que en la obra expuesta, se evidencia que el tema de las emociones en la enseñanza de la Historia es un tema poco abordado en Iberoamérica y que no es sólo necesario sino también pertinente. Asimismo, concluimos que el teatro histórico, donde focalizaremos nuestra atención, es un ámbito poco explorado de enseñanza.

Vayamos ahora a la segunda obra, la cual, de alguna manera, es correspondiente a la ya expuesta. Se trata del libro, en dos tomos, *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*, coordinado por Laura H. Lima y Patricia Pernas (2015). Decimos que es correspondiente en cuanto a que, prácticamente, en la misma temporalidad, abarca el mismo tópico general y la misma región. Las diferencias sustanciales estriban en que esta obra no es un estado de la cuestión regional- aunque algunos artículos en ciertos temas sí lo sean- y en que no se haya estructurado con una persona o equipo de exponentes por país, sino que el libro consta de nueve capítulos escritos por académicos españoles, cuatro capítulos escritos por mexicanos, dos por brasileños y uno por una persona argentina. Los temas del primer tomo tratan de cómo se enseñan historia en México, España y Brasil y el uso de manuales escolares en la clase de Historia; el segundo tomo trata del docente de Historia, la planificación y la evaluación formativa, la educación patrimonial y su contribución a la formación ciudadana; la obra culmina con un capítulo que trata el tema "hacia dónde vamos" en la enseñanza de la Historia.

Con respecto a nuestro objeto de estudio, esta obra, al igual que la anterior, no toca de manera explícita el tema de la emocionalidad en relación a la enseñanza de la Historia. Hemos de destacar dos capítulos en los que esperábamos encontrar algunas referencias a esta temática. El capítulo 5, de Sebastián Molina, "Identidades colectivas y enseñanza de la Historia en las sociedades multiculturales actuales" aporta una pequeña parte de los resultados de la investigación financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología titulado "La enseñanza de la historia y la construcción de identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles". La metodología de análisis fue una encuesta con 15 preguntas abiertas y cerradas aplicada a 56 profesores y profesoras (de los cuales respondieron 35) de los últimos cursos de escolarización obligatoria de España. Si bien sí se retoma una definición teórica de identidad colectiva que incluye a los sentimientos en convivencia con pensamientos, creencias y valores (Molina, 2015, p. 224) el instrumento de análisis, y por ende sus respuestas, no consideran la emocionalidad pues se centran en aspectos cognitivos. Ejemplos vastos de las respuestas expuestas son "Pienso que…" (p.233) lo cual a nuestro juicio entra en contradicción con la mirada intercultural por la que aboga pues a ésta son

inherentes los sentimientos. De hecho, una de las recomendaciones clave con las que concluye el autor es la de promover una enseñanza de la Historia desde una perspectiva humanista por la cual "se facilita a los alumnos la elaboración de razonamientos y juicios a través de explicaciones alternativas (Molina, Miralles y Ortuño, 2013, en Molina, 2015, p. 251). En ello encontramos una contradicción pues el enfoque humanista por el que aboga considera a la persona en su dimensión integral y no sólo en la racional.

El otro capítulo en el cual esperábamos alguna mención a la temática de las emociones es el que cierra la obra y se denomina "La enseñanza de la Historia en el siglo XXI", escrito por Joaquim Prats y Joan Santacana. Y lo esperábamos pues lógicamente enuncian los retos del mundo actual y, en respuesta, como en la primera obra reseñada, se enfatiza la necesidad de enseñar a pensar históricamente. Esta habilidad la definen como "educar a los estudiantes en la creación de una mirada racional y fundamentada de su entorno local nacional y global (Prats y Santacana, 2015, p. 275). Los autores enuncian siete finalidades de la enseñanza de la Historia en la era de la "ruptura digital" en la que más que nombres, fechas o conocimientos someros, se requieren: la comprensión de la historia de los pueblos de una forma global y no simplemente parcial, la capacidad de dominar la disciplina desde sus planteamientos metodológicos (dominar los pasos disciplinarios), habilidades para abordar problemas de la Historia prescindiendo de las limitaciones que impone la compartimentación disciplinaria, el conocimiento y respeto de la propia tradición cultural y de las tradiciones de los demás, preparación para saber abordar los problemas de la Historia desde trasfondos culturales muy diferentes, ayudar a fomentar identidades híbridas y aportar valores importantes para los jóvenes de hoy. Extrañamos en este planteamiento la mención explícita a la importancia de los componentes emocionales. Si bien coincidimos con la aseveración "cuando un grupo de personas organizadas coloca explosivos en un lugar público por razones ideológicas muestra un gran desprecio hacia la tradición cultura que dice combatir" (p. 272) a nuestro juicio se queda corta pues hemos de escudriñar no sólo en las razones cognitivas para hacer tal atrocidad, sino también en los sentimientos involucrados en la decisión y en el acto de hacerlo, es decir, en la relación entre cognición y emoción a la cual consideramos necesario enfocarnos, particularizando en la mirada de la enseñanza de la historia. Nos aventuramos a

pensar que estos autores posiblemente sí consideran los aspectos emocionales pero no lo externan de manera directa ni precisa como se denota más adelante, cuando aseveran que la historia no explica el presente sino que facilita su comprensión e indican que se deben formar ciudadanos razonables que "identifiquen y puedan detectar los excesos emocionales" (p. 277).

La tercera obra a considerar particulariza en México y es de mi autoría. Se trata de un estado del conocimiento que presenta, de manera cuantitativa y cualitativa, la producción que hubo en el periodo que va del 2000 al 2010. El trabajo se fundamentó en dos estados del conocimiento precedentes elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, para las décadas anteriores. En una primera etapa se consideraron 364 trabajos, de los cuales sólo 234 cumplieron con los requisitos necesarios para ser revisados con mayor profundidad. Dichos materiales, tras su análisis, fueron clasificados así: 152 correspondieron a propuestas pedagógicas, 41 a reflexiones y 41 a investigaciones propiamente dichas (Latapí, 2014, p. 57). Ahora bien, focalizando en las investigaciones vinculadas a mi tema, en este estado del conocimiento encontré dos materiales sobre los cuales es importante detenernos.

La tesis de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo defendida por Liliana Mendoza y que lleva como título *Inteligencias Múltiples y Enseñanzas de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria*, con base en las propuestas de Howard Gardner y de Daniel Goleman, describe nueve inteligencias para aplicarlas en su ámbito laboral. La novena de éstas la ubica como la inteligencia emocional enunciando que las demás están "todas ligadas por ésta" (Mendoza, 2010, pp. 13-17). Hace hincapié en la inteligencia interpersonal y en la intrapersonal por la importancia de sus componentes emocionales que le son indispensables para el trabajo con sus alumnas y alumnos en un contexto particularmente difícil. Sin embargo, en su propuesta concreta de enseñanza de la historia, este componente queda muy reducido y desarticulado: en la inteligencia interpersonal se circunscribe al trabajo colaborativo, en la intrapersonal a la búsqueda y hallazgo de soluciones y en la inteligencia emocional propiamente dicha, enuncia como finalidad de "estabilizar sus sentimientos y emociones" (p. 62) pero no se explica si se hizo y los resultados que obtuvo, amén de que el constructo de "estabilizar" habría que discutirse. A pesar de lo señalado, este trabajo tiene la valía de ser una

búsqueda, en la psicología, para abordar aspectos emocionales en relación con la enseñanza de la Historia.

El segundo material es otra tesis de maestría, en este caso de Maestría en Historia, sustentada por Silvia Bialik en la Universidad Iberoamericana. Bialik (2010), en *Teatro-historia…una experiencia pedagógica,* se aboca a demostrar la utilidad del teatro en la enseñanza de la historia con niños de primaria y secundaria. Hace un recuento del pasado reciente en México en cuanto a la inclusión, en programas gubernamentales, del teatro con fines educativos como lo fue el teatro indígena y el teatro comunitario. Enseguida expone las posibilidades que brinda el teatro como experiencia de aprendizaje y repara en que en la materia de Historia "el juego dramático conducirá a que se desarrollen la exploración, la autonomía, la sensibilidad, la autocrítica y a la vez la cooperación y la socialización" (p. 86). Más adelante añade que a través del juego dramático el alumno "podrá convertirse en un héroe o villano" (p. 96). Al final, y como única mención a la emocionalidad, Bialik asevera en forma contundente que "no es solamente el estudio, es también la emoción, la creación, la sublimación de miedos, dolores, expectativas y hasta frustraciones" (pp. 200-201). Asimismo, aporta ejemplos para distinguir el juego dramático propiamente dicho o dramatización –que implica planeación y estructura dramática- del juego de roles que básicamente lo entiende como improvisación de personajes. Esto nos lleva a pensar que el juego de roles que toca Bialik pudiese ser una práctica común a docentes, pero sobre la cual no hemos encontrado investigaciones. De cualquier modo, a partir de lo anterior, la autora expone su experiencia de trece años de montar obras de teatro para primaria con temas históricos en un colegio particular de la ciudad de México. A modo de muestra incluye cuatro libretos y su trabajo etnográfico ulterior, elaborados en conjunto por profesores y alumnos y alumnas, así como una rúbrica hecha por ella para evaluar. Es importante asentar, respecto a esta última, que notamos que no es coherente con los fines o posibilidades que la autora dotaba al juego dramático pues evalúa: trabajo equitativo, uso de fuentes relevantes, organización de la información, presentación completa, gráficos con buena información y comunicación adecuada con la audiencia (p. 202).

Una vez que hemos reparado en el estado de la cuestión, apoyándonos en estas obras panorámicas, hemos de referirnos a una propuesta didáctica

sin investigación educativa explícita de respaldo -ese tipo de obras quedan fuera de los estados de conocimiento- pero nos es importante para los fines que perseguimos. Se trata de una actividad didáctica propuesta en el segundo volumen de un manual de historia, *México, su proceso histórico*, elaborado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), de la Universidad Nacional Autónoma de México. En dicho texto se propone, en la quinta unidad que, en equipos, el estudiantado lleve a cabo una dramatización denominada "El juicio de Maximiliano" (Carpy y López, 2001, pp. 157-159). Como objetivo la actividad enuncia que "el alumno desarrollará actividad creadora e histriónica." Enseguida las instrucciones solicitan leer cinco amplios fragmentos, que se incluyen en el manual, clasificados por temas: la "Posición ambivalente del emperador" cuyo texto es de la historiadora Patricia Galeana; "Autores duros al juzgar la actuación de Maximiliano" del historiador Jasper Rodley; de Ismael Colmenares, profesor autor de libros de texto "Argumentación sobre lo débil de su carácter; sobre "Sus esfuerzos por adaptarse a la sociedad mexicana" el texto incluido es de José Luis Blasio, secretario particular de Maximiliano (única fuente primaria) y sobre las "Presiones tanto internas como internacionales al gobierno juarista…cómo pasó su último día" un fragmento de la historiadora Erika Pani. Enseguida se pide que los equipos elaboren un guion en el que figuren los siguientes personajes "el acusado, el fiscal, el abogado defensor y algunos testigos" (p.157), luego, que el profesor revise el guion, que los equipos elaboren "una pequeña escenografía", que se realice un ensayo general con "vestuario, escenografía y música (opcional)" y que, por último, se presente el "sociodrama" ante el grupo. Es importante asentar que, si bien no es posible determinar la cantidad de alumnos que usaron este texto, y menos aún quienes llevaron a cabo la actividad citada,[1] de cualquier modo su relevancia para nosotros radica en que prueba que los profesores que participaron en la elaboración del manual (docentes del plantel Azcapotzalco) creen en la estrategia del teatro en la historia.

De lo anterior se concluye que los estados de la cuestión no se refieren a propuestas de emocionalidad de manera directa y que sobre teatro histórico, como estrategia de enseñanza, de manera específica sólo hallamos una mención. Sn embargo la propuesta didáctica del CCH habla de que en la

[1] Lo publicó la propia Universidad Nacional Autónoma de México y en la página legal se incluyen a los directores de los cinco planteles del CCH; el texto no tiene un carácter de obligatorio.

praxis existen experiencias docentes que le trabajan pero que han sido poco investigadas. En ello reside la importancia para nosotros del trabajo doctoral de Gabriela Margarita Soria, sustentada en el 2014 en la Universidad Autónoma de Barcelona. Se trata de un estudio de caso, en una primaria privada de la ciudad de México sobre el análisis de la práctica de elaboración y escenificación de guiones históricos y de la construcción de historias personales. El trabajo se sustenta en la narrativa, desde la filosofía de la historia, como vehículo para el desarrollo del pensamiento histórico. Dentro de ésta destacan las aportaciones sobre la trama pues "es a través de ésta que se inserta la explicación histórica" (Ricoeur, 2000, en Soria, 2014, p. 45). Asimismo la autora establece, como una de las características distintivas de la narración histórica, el uso de fuentes históricas para la reconstrucción del pasado (p. 47). El trabajo de Soria, expone que subyacen aspectos cognitivos y emocionales en los cuales la investigación sobre enseñanza de la historia no ha reparado, y lo vislumbramos en un comentario expresado por la docente "M" cuando enuncia uno de sus propósitos del guion histórico, ejemplificando que lo que pretende, fundamentalmente, es enseñar "…que Iturbide no es <tan malo> o Hidalgo no es < tan bueno>" (p. 101).

Aportaciones españolas recientes

Posterior a los trabajos panorámicos citados, encontramos, en los estudios españoles recientes algunos materiales que tocan el problema que analizamos. Joan Pagès, Nicolás Martínez-Valcárcel y Miriam M. Cachari en el artículo denominado "El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado" que se incluye en la obra *La Historia de España en los recuerdos escolares*, coordinada por el propio Martínez Valcárcel como parte de un proyecto de largo aliento pues durante dos décadas se ha investigado la enseñanza de la historia en el bachillerato español, un estudio dividido en dos partes: encuestas para analizar la concepción de la temporalidad histórica considerando diferentes niveles y aplicación de instrumento para la identificación de emociones en el mismo grupo de estudio. Dado el tema que trabajamos nos interesa particularmente la segunda parte. Como bien señalan los autores, su proyecto resulta innovador al abordar las emociones vinculadas

al aprendizaje en la asignatura de Historia, y en particular en el curso de Historia de España. Los autores se acercan a algunos planteamientos aportados por la neurociencia, en particular a la clasificación que aportó Antonio Damasio sobre las emociones primarias y las sociales. La metodología que siguieron fue la formulación de preguntas escritas aplicadas a jóvenes seis meses después de haber terminado el bachillerato. La conclusión central del trabajo es el concebir a la historia de España "en gran medida como objeto (entiéndase el sentido total y amplio del término) emocionalmente competente" (Pagés et tal. 2014 p. 263) por lo cual se entiende el ser detonadora de un ciclo de emoción sentimiento que, en el caso de estudio, se asoció a hechos y a personajes históricos concretos. En este trabajo encuentro algo que visualizo como problema y es que se basa en el recuerdo, en la memoria (baste contar las palabras asociadas tanto en las preguntas como respuestas que exponen a modo de muestra de su trabajo). No obstante, el tema de la memoria sólo se toca tangencialmente. Y aún más, si su propuesta incluía indagar en las emociones me parece que, acorde con Damasio, deberían explorar más su corporalidad y no sólo su enunciación cognitiva, así como sopesar el riesgo de diagnosticar emociones mucho tiempo después de haber sido expuestos al objeto emocionalmente competente.

Por su parte, de manera específica, en la extensa tesis doctoral de Dolores Sánchez "La dramatización en educación primaria como eje del aprendizaje lúdico-creativo", defendida en la Universidad de Málaga, se aborda la dramatización en relación con el desarrollo de la creatividad. Tras una revisión del teatro a lo largo de la historia argumenta que este posee elementos que están presentes en la praxis educativa y que las mediaciones educativas contienen en sí mismas componentes de dramatización. Con base en el trabajo de Olivia y Torres (1992), quienes estipulan ciertas fases cíclicas de manifestación del hecho teatral-rito, mito, mimeses y otium- la autora traslada dichas fases al ámbito educativo describiendo técnicas de teatro con base en el rito y mito (para la formación integral), mimesis (para transmitir conocimientos y valores) y otium (lúdico para distensión). En la parte descriptiva de su trabajo, aplica esta tipología a diferentes áreas del currículum. Ahí encontramos dos temas de teatro histórico: la Prehistoria (2007, p.547) y la Edad Media en Andalucía (p. 549). La evaluación que la autora presenta se enfoca fundamentalmente al tema de la creatividad y reporta resultados

favorables, sin embargo no queda clara la relación entre su postura teórica y las actividades didácticas de dramatización que desarrolló. Aún así, este trabajo comprueba el interés que el tema de la dramatización ha tenido y tiene en la escuela y su vinculación con la emocionalidad.

Otro material español reciente, vinculado a nuestro tema de interés pero ahora en su dimensión práctica, es el capítulo "Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias", escrito por Juan Lucas Onieva, también de la Universidad de Málaga, como parte del libro *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura*. Como los ya mencionados, Onieva (2013) se refiere a la dramatización como instrumento pedagógico y alude a sus múltiples beneficios como son el potenciar y fomentar valores, la expresión oral y escrita, mejorar la autoestima, así como desarrollar las habilidades sociales, la creatividad y el trabajo en equipo (p. 64). El autor puntualiza en el uso de la dramatización para las áreas de lengua, literatura, matemáticas, para el aprendizaje de segundas lenguas y para las ciencias sociales e historia. Sobre esto último asevera que ciertos estudios han demostrado que las "dramatizaciones desarrollaban un pensamiento histórico y un nivel de comprensión conceptual superior en comparación con otras clases en las que se impartía la materia con recursos más convencionales y de forma tradicional (Goalen y Hendy, 1993 en Onieva, 2013, p.78). Asimismo se refiere a los estudios de Morris quien usó la dramatización para trabajar los roles sexistas en el pasado y en el presente y quien concluyó que "es posible evaluar de forma objetiva la dramatización al mismo tiempo que se logra que los estudiantes exploren el contenido del temario con mayor interés y de forma creativa (Morris, 2011, en Onieva, 2013, p. 78).

¿Y allende Iberoamérica dónde están las emociones en la enseñanza de la historia?

Keith Barton, de la Universidad de Cincinnati, Estados Unidos, se propuso realizar un análisis sintético de los estudios sobre didáctica de la historia efectuados a nivel internacional. Hemos de aclarar que si bien refiere algo de África, de España sólo aborda los trabajos de Carretero y no toca algunos países como Brasil o México. No obstante-aún con esas limitaciones que olvidan

muchas investigaciones relevantes- el trabajo es rico en sus conclusiones para nuestro campo de conocimiento. Dentro de éstas el propio autor destaca (Barton, 2010) algunas básicas para lo que aquí estamos exponiendo: a) se sabe que los estudiantes aprenden del pasado de contextos ajenos a la escuela sin embargo se sabe muy poco sobre esto (p.105); b) los estudiantes están interesados en temas que "incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales particularmente bajo circunstancias extremas" (p. 103) y c) los estudiantes "normalmente explican los acontecimientos históricos en términos de factores individuales más que de factores sociales (p. 105).

Por su parte, Peter Seixas, Jill Colyer y Carla Peck, de las universidades canadienses de British Columbia, de Ontario y de Alberta, respectivamente, fueron piezas claves en el diseño y aplicación (2006-2014) de un programa de gran influencia nacional auspiciado con fondos gubernamentales. El proyecto se basó en experiencias internacionales, fundamentalmente del propio Canadá, pero también de Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia. La centralidad de éste fue la generación de modelos viables de evaluación del pensamiento histórico dentro de una concepción de la enseñanza para la comprensión histórica. Para llevarlo a cabo retomaron los denominados conceptos históricos de segundo orden, que Lee y Ashby (2000, p. 199, citados por Peck y Seixas, 2008, p. 1021) describen como "ideas que proporcionan la comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento. . . . que dan forma a la manera en la que vamos haciendo historia ". Comentan que Lee y Ashby distinguen entre segundo orden o conceptos de procedimiento en la historia, por un lado, como el cambio, la causa y la evidencia, y, por otro, de primer orden o conceptos de fondo, como revolución, presidente y nación. Conceptos de primer orden son los relacionados con lo que trata la historia. Conceptos de segundo orden, frecuentemente no articulados por los profesores, proporcionan las herramientas para hacer historia y para pensar históricamente. De ahí desprendieron instrumentos de mediación y parámetros de medición (estándares de desempeño) diferenciados y acordes a los conceptos de relevancia histórica, causas y consecuencias, toma de perspectiva, cambio y continuidad, uso de fuentes y dimensión ética. Este proyecto de gran envergadura constata que el énfasis de la investigación en enseñanza de la historia, en esta importante región, ha estado puesto en el

pensamiento historiador, dejando de lado-o al menos no explicitándolo- su vinculación con la emocionalidad.

Conclusiones

Lo aquí expuesto, si bien no permite asegurar que el tema de la emocionalidad esté ausente en el campo de estudio de la investigación sobre enseñanza de la historia, sí nos alerta acerca de su poco tratamiento y nos anima a transitar por un camino interdisciplinario poco explorado para indagar la relación entre cognición y emoción en nuestro campo de estudio.

Asimismo, ha quedado asentado que el teatro histórico, dentro o fuera de la escuela, existe, es relevante y necesita mayor trabajo de investigación que pueda contribuir a ambos ámbitos, al dilucidar, en alguna medida, la relación entre cogniciones y emociones. Así, al trabajar en una investigación bien focalizada posiblemente se pueda contribuir a superar algunas ideas encontradas en diversos los artículos, que atribuyen a las dramatizaciones tantos beneficios que pareciera que se trata de uno de esos productos milagrosos que –se dice- sirven casi para todo.

Por último es menester señalar que el tema de las emociones, en los últimos tiempos, ha sido objeto de la historiografía destacando los trabajos de Peter Burke y de Jan Plamper, entre otros. Por tanto la enseñanza de la historia debe abordarlo desde su mirada propia que no es desde la historia de los sentimientos, subtema propio de los estudios culturales, sino desde las didácticas como campo de conocimiento específico.

Referencias

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9 (pp. 97-114). Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209

Bialik, S. (2010). *Teatro-historia…una experiencia pedagógica* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, México, D.F.

Carpy, P. J. G y López, E. (Coords.). (2001). *México, su proceso histórico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Latapí, P. (2014). *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Lima, L. y Pernas, P. (Coords.). (2015). *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.

López, A. y Álvarez, P. (mayo 2013). *Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro*, Trabajo presentado en las III Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://fcce.us.es/docencia/innovacion-docente/comunicaciones-mesas-III

Mendoza, L. (2010). *Inteligencias Múltiples y Enseñanzas de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria* (Tesis de maestría). UMSNH, Morelia, Michoacán.

Molina, S. (2015). "Identidades colectivas y enseñanza de la Historia en las sociedades multiculturales actuales" en Lima, L. y Pernas, P. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.

Onieva, J. L. (2013). Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias. En Jiménez, C.M. (Coord.), *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 64-85). España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Pagés, J. y Plá, S. (Coords.). (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores – Universidad Pedagógica Nacional.

Pagès, J., Martínez-Valcárcel, N. y Cachari, M.M. (2014). El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez-Valcárcel, N. (Coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares* (pp. 229-263). España: Nau Libre.

Peck, C. & Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4). Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf

Prats, J. (2015). y J. Santacana “La enseñanza de la Historia en el siglo XXI”” en Lima, L. y Pernas, P. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo.

Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona: España.

Sánchez, M.D. (2007). *La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Málaga, Málaga: España. Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16853337.pdf

Construcción de la identidad nacional desde la enseñanza de la Historia entre jóvenes estudiantes otomíes de Querétaro

Siddharta A. CAMARGO ARTEAGA
Susana Belem GONZÁLEZ CHÁVEZ
Aida LÓPEZ PÉREZ
// Universidad Pedagógica Nacional, Telebachillerato Comunitario Mesa de Ramírez, Telebachillerato Comunitario Mesa de Ramírez

Siddharta A. Camargo Arteaga. Es profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde imparte cursos relacionados con la historia de la educación. También es docente en la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Querétaro. Su investigación se ha centrado en la historia de la formación de maestros en México, el rescate y apropiación del patrimonio histórico educativo y la educación histórica en diversos niveles educativos, en particular en la formación de docentes y de profesionales de la educación. siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Susana Belem González Chávez. Licenciada en Intervención Educativa, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, 22-A Querétaro. Estudiante de la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior del Estado

de Querétaro. Es docente indigenista y directora del Telebachillerato Comunitario Mesa de Ramírez, ubicado en la localidad del mismo nombre, perteneciente a la cultura Ñöhñö en el municipio de Tolimán en el Estado de Querétaro. Ha gestionado y ejecutado el curso-taller de alfabetización de la lengua hñöhñö a los estudiantes del TBC, como resultado, los estudiantes han impartido un taller de su lengua materna en la UPN Querétaro.

Aida López Pérez. Oriunda del municipio de Tolimán. Docente indígena del Telebachillerato Comunitario Mesa de Ramírez, ubicado en la comunidad con el mismo nombre. Fungió como directora de esta institución educativa por tres ciclos consecutivos, 2013-2014, 2014-2015, y 2015-2016. En el 2015 cursó los talleres de Hñähñu Básico y Hñähñu Intermedio en la Universidad Autónoma de Querétaro. En el 2015 fue miembro activo del Consejo Indígena del Municipio de Tolimán, en donde participó en actividades que procuraban contribuir al rescate, cuidado y preservación de la cultura Ñöhñö del municipio. Actualmente es estudiante de la Maestría en Educación en la Escuela Normal Superior de Querétaro. aida.0687@gmail.com

Resumen // Este trabajo presenta los primeros resultados de una investigación que busca conocer las formas en las que los jóvenes de la comunidad Mesa de Ramírez, situada en el municipio de Tolimán, estado de Querétaro, construyen su identidad nacional y la relación que esta construcción guarda con la enseñanza y el aprendizaje de la historia. La investigación es llevada a cabo por dos profesoras del Telebachillerato Comunitario y estudiantes de la Maestría en Educación de la Escuela Normal Superior de Querétaro y por un profesor de dicha Maestría y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para Barton (2014) la juventud participa activamente en el proceso de construcción de significado a partir de sus encuentros con la historia; es así que entendemos que los jóvenes de la comunidad otomí de Mesa de Ramírez construyen significados propios, a partir de una serie de referentes tanto personales, como sociales, cuando se acercan a la historia. La historia que les ha sido enseñada en la escuela es nacional y en gran medida excluye a los pueblos originarios mesoamericanos como entes vivos y por tanto dinámicos, los jóvenes de la comunidad, asumen una postura crítica ante este constructo oficial y se sienten excluidos de dicha narración.

En este sentido, Arteaga y Camargo (2012) realizaron una encuesta nacional realizada en 2011 entre los estudiantes de las escuelas normales públicas de México, en dicha encuesta los autores fueron capaces de establecer que esta historia nacional no parece lograr constituirse ya como un referente válido de identificación para los jóvenes contemporáneos.

Palabras clave // enseñanza-aprendizaje de la historia, pueblos originarios, identidad nacional, jóvenes.

Muur ximhai hingi pets'i luga pa nuhu, ma nar ximhai ma jahu
(Subcomandante Insurgente Marcos)
"Si el mundo no tiene lugar para nosotros, otro mundo hay que hacer"

Palabras introductorias

Tal como hemos mencionado, partimos de la concepción de que los jóvenes construyen sus propios significados ante su encuentro con la historia. Los jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios no pueden ser la excepción, pero ¿Cómo se relacionan los jóvenes indígenas mexicanos con la historia oficial que se enseña en las escuelas? Más concretamente, ¿Qué significados le confieren los jóvenes indígenas de origen Hñähñu a la historia oficial, de corte nacionalista, y como se relacionan dichos significados con la construcción de su identidad nacional?

Para dar respuesta a estas interrogantes hemos iniciado un proceso de investigación en la comunidad Mesa de Ramírez localizada en el municipio queretano de Tolimán. En dicha comunidad nos hemos enfocado en los jóvenes estudiantes del Telebachillerato Comunitario a quienes hemos pedido que escriban una autobiografía y con quienes hemos realizado una entrevista grupal, presentamos aquí algunos resultados iniciales del análisis de la información con las técnicas señaladas. Hemos querido dar la voz a nuestros estudiantes, pero no hemos prescindido del análisis de los datos que nos aportan.

Para iniciar nos parece importante traer a cuenta la caracterización que han hecho Bertely, Saraví y Abrantes (2013) de los indígenas en México:

> En el país los indígenas representan alrededor del 10% de la población (dependiendo del criterio que se utilice), y constituyen uno de los sectores que históricamente ha padecido la concentración de múltiples desventajas, condiciones de pobreza y discriminación. Al mismo tiempo, las comunidades indígenas practican otras "formas de vivir", que plantean la posibilidad de "otras" relaciones de organización y vida comunitarias, como de vinculación con el territorio y el medio ambiente. La población indígena es además protagonista de diversos procesos de cambio motivados por las luchas por el reconocimiento de sus culturas, lenguas e identidades distintivas; por los procesos de

> migración y la vida en los grandes centros urbanos; así como por la expansión de la escolarización entre sus generaciones más jóvenes; entre muchos otros, que les plantean nuevas y diversas expectativas y experiencias de vida. (p.7)

Así pues, los indígenas mexicanos al tiempo de enfrentar procesos de marginación, racismo, pobreza y exclusión, son guardianes de una herencia cultural que les permite crear alternativas de vida y sobrevivencia, muchas de ellas se constituyen en formas de resistencia cultural y política que les permiten hacer frente a los embates constantes de las instituciones del Estado y a la discriminación por parte de los mestizos en el marco de las relaciones cotidianas.

La escuela, como institución del Estado Mexicano, implementa cotidianamente una serie de mecanismos que aquí llamaremos "dispositivos de poder" siguiendo a Foucault (1977), debido a que nos parece que el empleo de esta categoría resulta útil para comprender el entramado de relaciones de poder en el marco institucional: Amigot y Pujal, (2009), "es decir, subrayando su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos" (p. 115).

Un dispositivo de poder es un "conjunto decididamente heterogéneas que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas" (Foucault, citado por Amigot y Pujal, 2009, p. 42). Así, podemos argumentar que la escuela como institución, los discursos que en ella se configuran y socializan, las decisiones reglamentarias que configuran el marco de relaciones y el currículo en su dimensión normativa o "esfera burocrática" para retomar el concepto propuesto por Díaz Barriga (2009, p. 42), en cuanto que los programas de estudio se tornan una norma a seguir; todo ello forma parte de este conjunto "decididamente heterogéneo" de dispositivos de poder que permiten hacer operativa la regulación y de la vida social y subjetiva, en la que los pueblos indígenas "constituyen uno de los sectores que históricamente ha padecido la concentración de múltiples desventajas, condiciones de pobreza y discriminación" (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013, p. 7)

La puesta en escena de la historia oficial, como dispositivo de poder, permite que las construcciones narrativas racistas sean repetidas hasta el

hartazgo y que se obligue a los alumnos a memorizarlas: "Desde pequeños, la historia oficialista nos ha enseñado que el pueblo mexicano está dividido en dos grandes grupos: Los "mestizos", que supuestamente suman la mayor parte de la población, y los "indígenas", que son minoría. Por ser considerados atrasados, éstos son objetos de todo tipo de desprecios y marginaciones. Los prejuicios en su contra son tan fuertes que la misma palabra "indio" se ha convertido en insulto en boca de ciertos grupos". (Navarrete, 2016, p. 16)

Por su parte, en cuanto a las narrativas nacionalistas como dispositivos de poder que permiten construir discursos e hitos de identificación de lo nacional (lo propio), para distinguirse de lo ajeno (lo no nacional), Claudio Lomnitz (2016, p. 79), nos dice que: "Hasta hace poco predominaban las narrativas nacionalistas que retrataban la identidad nacional y la conciencia nacional como procesos de "autodespertar". La identidad nacional era descrita, de hecho, como producto de una dialéctica que ocurría en el interior de la comunidad nacional a lo largo de los últimos veinte años, sin embargo, este enfoque se ha revelado como un instrumento de producción de identidad nacional. En lugar de buscar el secreto de éste dentro del "alma" o el "espíritu" de cada nación, los analistas contemporáneos han considerado la historia del nacionalismo como un aspecto de las relaciones trasnacionales. Las innovaciones locales en materia de imaginería, discurso y técnica nacionalistas se comunican entre políticos, expertos e intelectuales por todo el mundo, en una historia compleja que conduce a la estandarización de varias vertientes de nacionalismo".

Explorar entonces la forma en la que los jóvenes pertenecientes a un grupo étnico construyen su propia mirada sobre la historia y lo nacional, nos parece relevante, ya que las narraciones estandarizadas del nacionalismo, implementadas en las escuela a través del currículo, los libros de texto y las prácticas de enseñanza de los docentes, difícilmente contribuyen a dar respuesta a interrogantes tales como: ¿Qué significados le confieren los jóvenes de origen Ñöhñö a la historia oficial, de corte nacionalista y cómo se relacionan dichos significados con la construcción de su identidad nacional? O, en otras palabras ¿Cómo perciben los jóvenes Ñöhñö de Querétaro con las narrativas nacionalistas que se transmiten a través de la enseñanza de la historia en la escuela?

Nos parece urgente la problematización de la concepción de la historia como cúmulo de conocimientos fragmentados que los docentes han "depositado" en cada estudiante para forjar en ellos el amor a la patria y el respeto por sus instituciones; como hemos dejado dicho, nos parece que es más probable que sean los propios jóvenes quienes han construido sus significados de la historia a través de su experiencia y del marco de referentes culturales de su comunidad y del grupo étnico al que pertenecen.

Esta distancia entre las prácticas de enseñanza y la construcción de significados propios por parte de los estudiantes, está en la base de la carencia de significado de la historia que se enseña, de la aparente apatía de los estudiantes hacia la historia, cabría entonces preguntarse: ¿El supuesto desinterés y constante desgano en la clase de historia puede deberse en realidad a la falta de pertinencia de lo que se enseña?

Son los propios jóvenes quienes refieren que "al final, sólo pasarán un tiempo ahí, pues su destino ya está escrito, será trabajar en el campo o en la obra (construcción)". Si aceptamos lo que nuestros jóvenes nos dicen, entenderemos que la enseñanza de la historia debe cambiar profundamente, no se trata de que el docente se disfrace de payaso y cuente chistes, chismes o historias "interesantes", vívidas; se trata de abandonar la idea de una historia única, cerrada, prefabricada que el estudiante debe memorizar para pasar un examen y con ello dar paso a una construcción colectiva en la que las necesidades, aspiraciones, ilusiones y necesidades de los estudiantes tengan cabida.

Al cabo de 3 años como docentes en esta comunidad, nos llama la atención la tendencia a la discriminación entre los propios integrantes de la comunidad; comunidad que desconoce la relevancia de sus orígenes y prefiere ignorar rastros de su identidad étnica, antes que heredar conocimiento a sus descendientes sobre su propia lengua materna y sobre la historia de la comunidad. En los testimonios de los estudiantes encontramos pistas sobre los motivos de los miembros de la comunidad para ello: la discriminación y la violencia contra las manifestaciones indígenas hacen temer a los padres por el bienestar y la seguridad de los hijos.

Mesa de Ramírez forma parte de los grupos con mayor rezago y marginación del país, explorar cómo se piensan y construyen sus miembros como parte de la nación desde la historia es significativo para nuestra labor docente

ya que el estudio de esta realidad educativa supone un referente para mejorar la práctica en el aula y al mismo tiempo, podría permitir a otras y otros docentes como nosotros, encontrar respuestas a problemáticas similares en sus centros de trabajo.

Para emprender la comprensión de la forma en la que nuestros estudiantes conciben la historia es indispensable contar con referentes sobre la forma en la que se han investigado las ideas de los estudiantes sobre esta disciplina, así Barton (2012), nos plantea que:

"La mayoría de estudios sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia caen dentro de tres categorías que se solapan: 1) la investigación sobre lo que los estudiantes saben acerca del pasado y cómo estructuran este conocimiento –es decir, cómo los estudiantes establecen relaciones sobre varios aspectos del pasado, particularmente a través de la narración; 2) la investigación sobre la comprensión de los estudiantes acerca de las pruebas históricas y las explicaciones que dan a las acciones de las personas del pasado; 3) la investigación sobre los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia, especialmente los orígenes de su conocimiento e intereses, así como la relación entre el currículum escolar y otras fuentes de conocimiento histórico". (p. 98)

Nuestro estudio, tal como Barton asevera que sucede con frecuencia, traspasa las fronteras o solapa la primera y la tercera de las categorías mencionadas, debido a la naturaleza de los sujetos con quienes hemos trabajado y a la necesidad de conocer cómo estructuran su conocimiento del pasado "–es decir, cómo los estudiantes establecen relaciones sobre varios aspectos del pasado, particularmente a través de la narración" y al mismo tiempo relacionar "los contextos sociales de las ideas de los estudiantes acerca de la historia, especialmente los orígenes de su conocimiento e intereses, así como la relación entre el currículum escolar y otras fuentes de conocimiento histórico" (Op. Cit).

Contexto del estudio

En la región otomí-chichimeca del semidesierto queretano se integran comunidades con singularidades culturales. Esta investigación se realizó en la

comunidad Mesa de Ramírez (Döta Mexa) en el municipio de Tolimán. En esta comunidad existe una población Ñöhñö de 723 habitantes de los cuales hay 353 hombres y 370 mujeres. 602 son hablantes de lengua indígena. La mayoría de sus habitantes (588) son bilingües. (INEGI, 2010)

Usos y costumbres de la comunidad.

Entre los rituales que involucran a la comunidad encontramos peregrinaciones hacía los cerros sagrados, fiestas comunitarias *"de congregación"* que reúnen a las comunidades vecinas y permiten refrendar vínculos. Elaboración de ofrendas en los rituales, una ofrenda muy representativa es El *chimal* ofrenda a San Miguel, en agradecimiento por las cosechas. Culto a las ánimas en la capilla familiar. Este Oratorio en la comunidad representa organización comunitaria ya que las festividades tienen un grupo de responsables o encargados a los que se les denomina *mayordomos*. Otros componentes culturales son *los pifaneros*, músicos tradicionales que participan en las peregrinaciones o fiestas patronales, así también podemos citar *las danzas,* rituales importantes en la región como la danza de conquista y danza de la *xaha* (tortuga).

Técnicas de bordado y tejido identifican a la comunidad, labores que desempeñan las mujeres como una de las fuentes de ingreso familiar.

Mengú, es un término que designa a quienes viven en la misma casa. La unidad doméstica se estructura fundamentalmente a partir de una línea de consanguinidad paterna, manteniendo la regla de residencia patrilocal. Estas unidades domésticas son en su mayoría extensas y se integran por la familia nuclear y los hijos varones casados y sus familias, reconociendo al padre del núcleo, como "cabeza familiar", la autoridad de la familia. Querétaro. (Poder Ejecutivo del Estado, 2010, p. 90)

Para que la familia cuente con los recursos necesarios es muy común que el hombre emigre a la ciudad en busca de trabajo o al campo. Las principales ocupaciones de las madres y padres de familia de los estudiantes de la escuela son la elaboración de artesanía, el cuidado del hogar y los hombres como trabajadores de la construcción.

La organización parental consiste en un tronco familiar que se cohesiona con base en la idea de un antepasado común (varón) que le dio origen. La identificación con el grupo parental se evidencia en la responsabilidad heredada al jefe de familia como encargado de la capilla familiar, por descender directamente del antepasado, o iniciador de dicha "descendencia". Querétaro. (Poder Ejecutivo del Estado, 2010, p. 91)

Actualmente la composición familiar se caracteriza aún con los rasgos citados anteriormente, sin embargo es muy notable la unión de parejas adolescentes que deciden vivir en unión libre, así mismo es muy visible la escasa participación de las mujeres en la toma de decisiones que predomina en la comunidad.

En el ámbito educativo la comunidad cuenta con 5 instituciones: Educación Inicial, Preescolar bilingüe, Primaria bilingüe, Telesecundaria y en 2013 se incorporó EMS con el programa de Telebachillerato Comunitario (TBC).

"El TBC es un servicio estatal que coordina académicamente la Dirección General del Bachillerato (DGB), se imparte en una modalidad escolarizada que brinda asesoría grupal e individual a los estudiantes con el apoyo de tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar" (DGB, 2016, p. 15).

Son estudiantes de esta última institución, quienes participaron la entrevista grupal, la cual se llevó a cabo en las instalaciones del plantel. Los entrevistados son jóvenes de entre 15 y 18 años de edad, vienen de las comunidades de *T´axi Goxti* (Puerto Blanco), *Ts´itulo Mexa* (Mesa de Chagoya) y *Döta Mexa* (Mesa de Ramírez), estas comunidades son aledañas a la escuela, el grupo estuvo conformado por 5 hombres y 5 mujeres, estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestres.

En días previos a la realización de la entrevista focal se pidió a los estudiantes que escribieran una breve autobiografía; en ella mencionan haber iniciado su vida escolar entre los tres y cuatro años, al asistir al preescolar, esta nueva experiencia tiene distintos contrastes, como el miedo, la alegría, la independencia, el rencor y las malas experiencias como menciona uno de los estudiantes de cuarto semestre:

"Creo que a los cuatro años ingresé al preescolar por tres espantosos años, aún recuerdo a la maestra que me pegaba" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Su vida en educación primaria estuvo llena de retos, el aprender a leer o escribir no fue sencillo para algunos, tampoco el obtener los logros que sus hermanos mayores habían conseguido, el no lograrlo hasta la fecha les causa frustración, también está la competencia por tener mejores calificaciones que el resto de sus compañeros que para algunos era primordial.

"Cuando entré a la primaria cambié totalmente, pues me encontré a otros compañeros y me gustaba jugar fútbol, me gustaba superarme o intentar superar a (los) demás con mi calificación" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Otros se crearon desde esa edad, la idea que el estudio no es importante, sólo iban porque su familia los obligaba. Algunos más disfrutaron esa etapa.

"Al cursar la primaria me sucedieron cosas maravillosas y percances, además me gustaba estudiar, ir a clases, jugar y platicar con mis amigos" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

La secundaria, sus cambios, sus confusiones y sus conflictos.

Es en esta etapa de la vida, la adolescencia, dónde la mayoría de los chicos de estas localidades define el rumbo de sus vidas, pues en este tiempo es cuando deciden si seguir estudiando o *juntarse* (unión libre).

"Entré a la Telesecundaria con la idea de "no sé qué", en esos tres años no sabía lo que verdaderamente quería, sólo iba para no estar en casa" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Los estudiantes del Telebachillerato cuentan en sus autobiografías como fue esta etapa:

"Cuando iba a cursar la secundaria, tenía miedo a lo nuevo que aprendería y un nuevo nivel más avanzado" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Mencionan también que es en dicha etapa en la conocieron a sus amigos, a algunos por seguir sus consejos los llevaron a tomar decisiones que como consecuencia bajaron de calificaciones:

"En mi último año en la secundaria mis días eran puro relax porque cada vez que no entregaba tareas, tenía que ir a trabajar, sólo gracias a mí se

levantó la escuela, porque era como el segundo intendente siempre" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Es también la edad donde se van a trabajar al campo en el corte de tomate o la plantación de este, algunos tienen que dejar de lado sus actividades escolares para apoyar a sus familias:

"Cursé tercer grado de telesecundaria y no me gustó porque mi papá estaba enfermo en esos días, yo tenía que salir a trabajar, el profe me ayudó en una calificación de formación, tenía cinco punto nueve y me subió a seis en consideración, pero yo le conté que tenía que salir a trabajar para ayudar a mi mamá, hay veces que faltaba dos o tres días a clases". (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Es por esta cuestión laboral, que algunos estudiantes deciden truncar sus estudios y no continuar con la educación media superior.

La estancia en la educación media superior

"Yo quería estudiar en el EMSAD, pero bueno" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Los estudiantes de sexto semestre son quienes tienen más arraigado el sentimiento de haber querido pertenecer al Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro en su modalidad de Educación Media Superior a Distancia EMSAD.

"Tomé una decisión que fue ir al "bachi" y obvio que al EMSAD" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Para el resto de los estudiantes de segundo y cuarto semestre, no es prioridad ir al EMSAD; pero la travesía de la secundaria al Telebachillerato es un cambio en la mentalidad de los estudiantes, no esperan que uno de los requisitos internos es cuidar, preservar y fomentar la cultura y la lengua *Hñöhñö* a la que pertenece la comunidad:

"Pasamos al bachiller, tuvimos nuevos propósitos y nuevas metas, primer semestre, al principio se me hacía muy difícil, pero ya con el paso del tiempo fui comprendiendo las cosas de cada materia, fue bueno conocer otras materias y conocer otras cosas nuevas, como la forma de convivir con todos los compañeros" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Los jóvenes del Telebachillerato son parte de una transformación integral, aunque no podemos cambiar todos los ámbitos de su vida, ellos tienen distintas ideas y propósitos de lo que harán al terminar su educación media superior, algunos ya no quieren continuar en la educación superior, pues el ganar dinero en el campo o en la obra les parece más fácil:

"Y aunque estoy estudiando, para mí el estudio no es importante porque para ganar dinero no necesitamos del estudio" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

"Actualmente estoy en sexto semestre y tengo el mismo problema que antes si seguir estudiando o trabajar o estar en mi casa y pues todavía no sé qué voy a hacer" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

Otros más cambian sus ideas arraigadas de que "ir a la escuela sólo en lo que llega el tiempo para dedicarse solamente a trabajar como empleadas domésticas" esto en el caso de las jóvenes, algunas de ellas ya tienen la esperanza y las ganas de continuar formándose:

"Después de salir del bachiller quiero estudiar Administración de Empresas (...) los fines de semana quiero tomar clases de inglés y francés y vivir sola" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

El tiempo que pasan los jóvenes en el TBC *Döta Mexa* genera distintos sentires, gustos, dificultades, experiencias, cambios, orgullos, sentimientos y actitudes.

"En la preparatoria también pasé muchos momentos estupendos con mis compañeros y maestras (...). Conocí la amistad, la unión y el valor de estudiar" (Estudiante ñöhñö, marzo 2017).

El trabajo en equipo es la constante en el plantel, tener en claro que las minorías pueden hacer grandes cambios y que ser indígena no es un impedimento para lograr cambios positivos en ellos y en sus comunidades.

"Todos estamos orgullosos de estar aquí con mis compañeros, aunque no con buenas calificaciones, pero vamos hasta aquí y esperamos terminar bien" (Estudiante ñöhñö, grupo focal, marzo 2017).

La entrevista grupal

Comenzaremos el presente apartado caracterizando la forma en la que comprendemos el Grupo Focal, siguiendo a Mayan (2001, p.18), "Típicamente un grupo focal está formado de seis a diez participantes con antecedentes similares, quienes fueron reclutados para responder un conjunto de preguntas en un escenario moderado". Morgan (1995, p. 519) describe al grupo focal como un tipo de entrevista de grupo que enfatiza la interacción entre los participantes sobre la interacción del moderador con los participantes. El moderador inicia la discusión siguiendo la guía de entrevista preparada".

Tal como hemos señalado, empleamos el grupo focal para recolectar datos complementarios a las autobiografías de los estudiantes y a la observación participativa realizada en las clases del centro educativo.

En cuanto al análisis de los datos recabados el procedimiento que seguimos es el sugerido por Kidd y Parshall, citados por Mayan (2001, p. 24) en el sentido que de que se tomaron en cuenta dos unidades de análisis: el individuo y el grupo, como "dos niveles de análisis".

Es importante mencionar que el grupo focal fue coordinado por el investigador de la UPN, a quien los alumnos del Telebachillerato no conocían y quien nunca había visitado la comunidad. La dinámica se realizó en las instalaciones de la escuela, en horario de clases, se dispuso de un salón para llevar a cabo la experiencia lo que permitió contar con unas condiciones mínimas de privacidad, a pesar de que el salón no está completamente aislado.

En una primera aproximación a los datos obtenidos mencionaremos que no todos los estudiantes participaron de la misma manera. Fue notorio que una vez que el hielo se rompió las mujeres participaron de manera más activa que los varones, con excepción de dos de ellos. De hecho durante todo el tiempo de la entrevista al menos dos de los estudiantes varones se cubrieron el rostro con sus suéteres. Al hablar, estos jóvenes se cubrían la boca con la mano o la manga del suéter lo que hacía difícil escuchar sus voces. Esto puede deberse a varias razones, pero lo que resulta claro fue la incomodidad de los estudiantes en la dinámica. Por contraste las mujeres parecieron tomar confianza y participaron activamente, pasados unos minutos desde el inicio de la entrevista se sentaron en posturas cómodas y relajadas e hicieron comentarios entre ellas.

Al cabo de unos 20 minutos la mayoría de los estudiantes parecieron relajarse, cambiaron sus posturas corporales de rígidas a relajadas y comenzaron a reírse de las bromas del entrevistador y de hecho bromearon en voz alta y cada vez con más confianza intercambiaron comentarios entre ellos para responder a las preguntas que se les plantearon.

La primera pregunta que se les planteó tenía la intención de ayudar a "romper el hielo" y contextualizar la discusión, esta fue: "¿Qué momentos de la historia de México consideran los más importantes?"

Una de las alumnas respondió "la revolución mexicana", después agregó: "la independencia", a lo que sus compañeras asintieron entre risas no de burla, si no de timidez. Después otra de las chicas agregó "entonces también sería la conquista". Posteriormente uno de los alumnos agregó el porfiriato. Al respecto es importante mencionar que este dato es consistente con los resultados de la encuesta nacional aplicada en 2011 entre estudiantes de escuelas normales públicas de México y reportada por Arteaga y Camargo (2012, pp. 99-112).

Ante la pregunta "¿Por qué consideran estos como los momentos más importantes?", la misma alumna que inició la primera ronda de respuestas comentó: "Porque son los que marcaron la historia de México, son los más relevantes". Sobre el porfiriato el alumno que lo mencionó argumento que "es importante por todo lo que hizo, porque estuvo muchos años en el gobierno".

Aquí destacamos la capacidad de los alumnos de jerarquizar momentos históricos, aplican un criterio de relevancia válido como el propuesto por Seixas (2008, p. 12) y definen que los momentos históricos relevantes son aquellos que marcaron la vida del país, que tuvieron una duración de larga data o bien que tuvieron un impacto en la vida de las personas, lo cual apunta a poder aseverar que estos estudiantes si han desarrollado su pensamiento histórico. Sin embargo, hay que destacar que más adelante en la entrevista focal, una de las alumnas comentó que estos episodios les han sido enseñados de forma reiterada a lo largo de toda su formación académica desde la primaria, por lo que esa puede ser la razón por la que consideren esos momentos como los más importantes de la historia de México.

Queremos resaltar que en la enseñanza de la historia que los estudiantes refieren, se excluyó la historia de los pueblos originarios, en particular la historia del pueblo otomí, por ende la conclusión parece ser que para la

escuela la historia propia del grupo al que pertenecen los estudiantes no resulta relevante.

Los sentimientos que esta exclusión les provoca se relacionan precisamente con este hecho, tal como expresa una de las chicas: “como que no es de mucha importancia porque no nos lo hacen muy a fondo como lo de la revolución o la independencia (que) nos lo recalcan desde que estamos en la primaria, secundaria y preparatoria. Siempre tenemos las mismas, como que nos dejan ver la misma idea y de ahí no pasamos”.

Al preguntarles si ellos creen que sería importante que en la escuela les enseñaran la historia de su propio grupo étnico, respondieron: “Si, para conocer más de dónde vinimos”.

“¿Eso tiene relación con quiénes somos?” A coro respondieron: “Sí, ajá, sí. Con nuestra identidad, por eso sería importante”.

“Si les enseñaran a los niños de dónde vienen, ¿ustedes creen que serían mejores ciudadanos?”. “Si porque muchas veces por la lengua, la que hablamos, tenemos discriminación y de la discriminación nosotros nos sentimos menos, porque a la vez no conocemos nuestra historia, no sabemos de dónde venimos, nosotros mismos nos dejamos llevar por la gente que nos dice, oye sabes qué tu lengua no nos importa y pues para mucha gente si es así, porque nuestros padres o si, nuestros papás más que nada han recibido discriminación por la lengua y ellos hasta nos han dicho: oye sabes qué hija o hijo, no debes de hablar la lengua porque a Querétaro, Tolimán y a México te van a discriminar, te van a decir tú eres indígena o tú eres un indio y tú no vales. Y por eso para nosotros sería importante conocer de dónde venimos, la historia de nuestra lengua, de nuestras raíces”.

El resto del grupo afirmó estar de acuerdo con su compañera, uno de los chicos agregó: “antes nuestros papás aprendían la lengua, sabían de eso, muchos de la lengua, pero nosotros al entrar a la escuela nos discriminaban que porque no hablábamos bien el español, eso es a lo que nuestros tenían temor, a que sus hijos sufrieran lo mismo que ellos”.

Como podemos ver, estos representantes de una nueva generación de jóvenes otomíes ha desarrollado una conciencia histórica de su ser indígenas y mexicanos que les permite vislumbrar con mucha claridad los puntos en torno a los cuales se tejen las identidades culturales y personales: la historia de lo que hemos sido y que nos permite comprender el estado actual de co-

sas, pero también tienen claridad de la discriminación de la que son objeto y a la que han sido sometidos sus padres y generaciones anteriores a ellos.

En las respuestas que escuchamos es muy claro que estos jóvenes entienden que el hecho de la historia de los pueblos originarios, en particular el propio, no se estudie en la escuela atenta contra su configuración identitaria y por otro lado, entienden que esto ha sido propiciado por el racismo, pero que también esta exclusión promueve precisamente el racismo. Si los niños mexicanos estudiaran de una forma comprensiva la historia y la vida actual de los pueblos originarios, ¿las prácticas racistas serían tan fuertes como en día? La pregunta queda abierta, pero desde la perspectiva de nuestros informantes una buena posibilidad de combatir la discriminación que ellos padecen es precisamente ese estudio.

Palabras finales

Como hemos podido atisbar, la relación de estos jóvenes con la escuela es ambivalente, por un lado, se percatan de que aprendieron español en la escuela y que continuar con su proceso de escolarización puede aportarles elementos para una vida mejor y para luchar por la emancipación de su propio pueblo. Al mismo tiempo, estos jóvenes comprenden que la escuela, tal como existe hoy en nuestro país, atenta contra su cultura, pues les obliga a dejar de lado su lengua, su historia, su cultura. Cambiar la escuela, hacer una muy otra, contar su propia historia, ellos mismos, es una tarea urgente que nos comentaron. Su deseo de estudiar una licenciatura en historia y escribir la historia de su pueblo, así lo dejan ver.

El texto que se presenta es apenas el primer esbozo de nuestra investigación, habremos de seguir profundizando en nuestro empeño y habremos de caminar de la mano con nuestros jóvenes y su comunidad para entender y transformar la realidad en la que vivimos todos.

Referencias

Amigot y Pujal, (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp. 115-152. México: UAM, Azcapotzalco.

Arteaga y Camargo, (2012). ¿Cómo se enseña y estudia historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. 2012, p. 99-112. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Barton, K., (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, Vol. 9, p. 94-114. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Bertely, Saraví, y Abrantes., (2013) *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*: UNICEF, CIESAS.

Díaz Barriga, A., (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM.

Dirección General del Bachillerato (DGB) (S/F). *Servicios educativos. Telebachillerato*. México: SEP. Consulta en Internet, 15 de diciembre del 2016: http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php

Lomnitz, C., (2016). *La Nación desdibujada. México en trece ensayos*. México: Malpaso.

Navarrete, F., (2016). *México racista. Una denuncia*. México: Grijalbo.

Querétaro. Poder Ejecutivo del Estado (2010) Lugares de Memoria y tradiciones vivas de los pueblos Otomí-Chichimecas de Tolimán. *La Peña de Bernal, guardián de un territorio sagrado*.

Seixas, P., Peck, K., (2008). *Estándares de pensamiento histórico, primeros pasos*. Versión en español, consultado el 10 de diciembre del 2016: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/estandares%20pensamiento%20historico%20Seixas%20with%20Carretero%2C%20Lopez%20Rodriguez.pdf

La tutoría, herramienta complementaria en la formación de los estudiantes de la licenciatura en Historia

Ortencia VIVEROS RÍOS
Gabriela Guadalupe RUIZ BRISEÑO
Ma. de Lourdes GONZÁLEZ TRUJILLO
// Universidad de Guadalajara

Ortencia Viveros Ríos. Profesor Docente Titular "B". Departamento de Historia. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Licenciatura en Historia y Maestría en Investigación de Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Doctorado en Educación en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. C. A. en consolidación: Sociedad, Cultura y Desarrollo. Líneas de Investigación: Historia de la Educación y Docencia de la Historia. orteviri08@hotmail.com

Gabriela Guadalupe Ruiz Briseño. Profesor Docente Asociado "C". Departamento de Historia. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Licenciatura en Historia y Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. C. A. en formación: Estudios sobre Historia de las profesiones y las culturas académicas en los Espacios Académicos y escolares del Departa-

mento de Estudios en Educación (DEEDUC). Líneas de investigación: Historia de la medicina. gabyru7@hotmail.com

Ma. de Lourdes González Trujillo. Profesor Investigador Asociado B. Departamento de Historia. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Licenciatura en Historia y Maestría en Lengua y Literatura Mexicana por la Universidad de Guadalajara. C.A. en formación: Historia, Memoria y Cultura. Líneas de Investigación: Historia regional y Docencia de la Historia. luludecr@yahoo.com.mx

Resumen // Hablar del programa, aplicación, resultados y propuestas de la tutoría académica exige hacer una revisión a profundidad de la atención que se debe poner en este tema. En el presente trabajo, resultado de las prácticas tutoriales del cuerpo docente de la licenciatura, pretendemos abordar algunos puntos que se han identificado relevantes entre los maestros y los alumnos. La integración completa de los elementos que conjuntan la tutoría, el uso hasta cierto punto de las redes sociales y la confusión conceptual de la acción tutorial llaman a ser abordados con diligencia y actualidad para optimizar el desarrollo de este programa.
Palabras claves: // Tutoría, Herramientas, acompañamiento, Docentes, Programa.

Introducción

Hablar del programa, aplicación y resultados de la tutoría académica permite reflexionar sobre la manera en que se ha venido desarrollando este proyecto en el departamento de Historia de la Universidad de Guadalajara. Consideramos que es buen momento para detenernos y evaluar los resultados.

Desde hace ya un tiempo el programa de tutorías forma parte de los planes de estudio pues con ello se busca elevar el nivel académico de los educandos de una manera más personalizada y al mismo tiempo fomentar su capacidad crítica y reflexiva de una manera más autónoma a través del diálogo y el trabajo colaborativo entre tutor y tutorado.

El presente trabajo tiene el objetivo de dar a conocer el impacto de las actividades realizadas en tutoría, se valoran sus efectos, sus alcances, así como las perspectivas de los actores involucrados en el proceso tutorial. Se inicia definiendo el concepto de tutoría y rescatando sus orígenes; posteriormente se resaltan elementos esenciales de la tutoría, características del tutor, beneficios y obstáculos de la misma para finalmente cerrar con una de las estrategias que ha fortalecido la acción tutorial, es decir, el uso de las redes sociales como herramienta eficaz en la comunicación entre el tutor y el tutorado.

Concepto de tutoría

Para poder entender el concepto de tutoría académica que abordaremos en esta exposición, será necesario primeramente partir de definir etimológicamente las palabras *Tutoría y tutor.* El término *tutoría* proviene de raíces latinas y sus componentes léxicos son: *tueri* (observar, proteger, velar), *tor* (sufijo que indica agente), más el sufíjo ía (cualidad). De esta manera la palabra *Tutoría* puede definirse: como la autoridad que se otorga a un agente para cuidar de una persona que no puede hacerlo por sí misma (Diccionario Etimológico castellano en línea, 2017). Por su parte, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua española (Real Academia Española, 2017), se define al tutor como: “persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o una asignatura.”

Desde el ámbito educativo, la tutoría forma parte de la tarea de los académicos en la que se entiende como una atención personalizada del estudiante como el actor central del proceso formativo. La Tutoría va más allá de la mera instrucción, no suple a la docencia frente a grupo, sino que la complementa y enriquece y va encaminada a potenciar la formación integral del alumno (Villanueva, 2004, p. 23).

De acuerdo con el Programa Institucional de Tutoría Académica de la Universidad de Guadalajara, que es el que actualmente se lleva a cabo en la licenciatura en Historia, el concepto de Tutoría es definido como:

> Un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función , apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza. Por lo tanto se considera una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. ...la tutoría pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, en su caso, canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que puedan interferir en su crecimiento intelectual y emocional hecho que implica la interacción entre el tutor y el tutorado. Esto exige a su vez, la existencia de una interlocución fructífera entre profesores y tutorandos y entre los propios tutores.
>
> En el nivel de la educación superior, la misión primordial de la tutoría es la de proveer orientación sistemática al estudiante, desplegado a lo largo del proceso formativo; desarrollar una gran capacidad para enriquecer la práctica educativa y estimular las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos.
>
> El tutor juega un papel importante en el proyecto educativo, ya que apoya a los alumnos en actitudes como las de crear en ellos la necesidad de capacitarse, de explorar aptitudes, de mejorar su aprendizaje y tomar conciencia

de manera responsable, de su futuro. La tarea de tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas. (Reglamento Interno de Tutorías del Departamento de Historia, 2004).

Sin lugar a dudas, la figura del tutor es elemental, es el nexo entre el centro educativo y los alumnos; es quien canaliza la información y hace uso de ella para transmitirla a las instancias correspondientes de manera coordinada.

Orígenes de la tutoría

Torres Díaz (2017) en su investigación sobre los orígenes de la tutoría, menciona que los indicios más conocidos los tenemos con Aristóteles en la antigua Grecia, al confiársele la educación de Alejandro Magno para convertirlo en un líder militar en el año 343 d. C. Sócrates, Platón y otros antiguos filósofos también fungieron como "tutores" de varios discípulos de la época (Torres, 2017).

A lo largo de la historia se reconocen múltiples evidencias de esta función como indispensable para la formación de grandes hombres; los maestros tenían sus aprendices en los talleres artesanales primero y después industriales, los militares y soldados expertos también tenían a su cargo la educación militar de los jóvenes. La tutoría entendida como tal se reafirma con más fuerza en la época medieval, con el surgimiento de las universidades.

En este momento la tutoría toma características de las que conocemos más en la actualidad, si anteriormente la instrucción estaba encaminada a determinadas actividades en la formación de los aprendices o discípulos, en este período se considera integrar otros tipos de conocimientos para los estudiantes. Pensar, comprender, explicar, analizar y exponer teorías, dudas y planeamientos se agregan a la simple acción de escribir, leer o aprender un oficio. Se da pues un proceso enseñanza-aprendizaje más personalizado, donde surge además la empatía, elemento que va cobrando fuerza en el devenir del proceso educativo.

En adelante, el interés de transmitir un conocimiento puro se acompaña del interés por fomentar el gusto por el estudio, moderar la conducta moral

del discente para su propio crecimiento personal, cuidar su desempeño social e incursionarlos en la reflexión y la investigación. Maestro, preceptor, mentor, tutor, aprendiz, discípulo, alumno y estudiante son algunos de los términos con los que Europa expandió a América y al mundo la acción tutorial.

En la década de los 90's en muchos países, incluido el nuestro, los nuevos desafíos de la Educación Superior llevaron a ampliar la cobertura y calidad de la educación. Para ello se generó una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, entre cuyos elementos están el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el autoaprendizaje (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), el reconocimiento de que el proceso educativo puede desarrollarse en diversos lugares formales e informales y se empezaron a generar nuevas modalidades educativas en donde el alumno pasó a ser el actor central en el proceso educativo (Villanueva, 2004, p. 23).

Uno de los sistemas de tutorías que se fueron desarrollando, fue el de las universidades anglosajonas donde se dio una educación individualizada. La práctica docente se distribuía entre las horas frente a grupo y la participación en seminarios con un reducido número de estudiantes, y en sesiones personalizadas a las que llamaban tutoring o supervising. La actividad prioritaria del sistema de tutorías inglés es el trabajo escrito con la finalidad de enseñar a pensar al alumno y a argumentar sobre un tema como mecanismo para desarrollar su capacidad crítica (Villanueva, 2004, p. 24).

El sistema tutorial de Estados Unidos, Canadá y otros países europeos se manejan los centros de orientación (Counseling Center), agrupan a especialistas en Pedagogía y psicopedagogía y relacionados estrechamente con el profesorado general, coordinan las actividades de asesoramiento académico. Y algunas de las actividades que realizan estos centros son la impartición de cursos acerca de cómo estudiar, de orientación, de elaboración y puesta en operación de varios programas (Villanueva, 2004, p. 24).

Por su parte el modelo español de enseñanza superior, presenta la figura del profesor tutor como el orientador del aprendizaje autónomo de los alumnos. Se considera la tutoría y orientación del alumno como factores indispensables para mejorar la calidad educativa. Se reconoce a la tutoría como parte de la tarea propia de todo profesor y como un derecho de todos los alumnos (Villanueva, 2004, p. 25).

En nuestro país, el sistema de tutorías nace en la Universidad Nacional Autónoma de México, y se ha venido practicando desde la década de los cuarenta. Primero en el posgrado y poco después en las licenciaturas. Desde la década de los 70's el sistema tutorial consistía en responsabilizar al estudiante y al tutor del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de Investigación de interés común. En cuanto el estudiante inicia sus estudios, la investigación pasa a ser el centro de su programa particular y que concluye con la realización de la tesis para obtener su grado de licenciatura (Villanueva, 2004, p. 25).

La atención tutorial en este nivel se extiende por las demás universidades intentando cubrir nuevas necesidades académicas y de más actualidad tales como el rezago, la deserción o la baja total de las licenciaturas, entre otros (Cárcamo, 2003).

En la Universidad de Guadalajara el programa de tutorías se implementa en 1992, para esta función, el Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara en su artículo 37 fracción VI establece la obligatoriedad de todos los miembros del personal académico de la Universidad de Guadalajara de desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar su formación integral. Se acordó que los planes de estudio que apruebe el Consejo General Universitario deberán contener las condiciones y propuestas para la asignación de tutores académicos (Villanueva, 2004, p. 27).

La tutoría académica en la licenciatura en historia, tiene una trayectoria de apoyo y atención a los alumnos que se remonta a más de 10 años, en la que se tiene como objetivo el llevar de manera eficiente y constante esta actividad, ya que se han desarrollado una serie de estrategias de atención y apoyo a los alumnos. Además se implementó un reglamento interno que sistematiza esta actividad.

Sin embargo, consideramos que estos esfuerzos para respaldar a los alumnos nunca son suficientes y las estrategias que se utilizan siempre deben de ser renovadas de acuerdo a lo que los nuevos tiempos requieran y las circunstancias que los estudiantes actualmente necesitan.

Elementos que intervienen en la Tutoría

El programa de tutoría académica de la licenciatura en Historia está conformado por una serie de elementos indispensables para el mejor funcionamiento de esta actividad. Sabido de todos es que los primordiales son la mancuerna maestro-alumno; en nuestro caso existe un Comité de tutorías conformado actualmente por cuatro personas responsables y tres más como apoyo para los dos turnos de la carrera.

Es importante señalar que la tarea es ardua y complicada cuando se trabaja con responsabilidad y afecto. Procurar que todo funcione bien significa ajustarse a las condiciones de infraestructura, acceso a la tecnología y a los tiempos del maestro y el alumno. Para el mejor funcionamiento de este programa se cuenta con:

Tutores individuales: son aquellos que acompañarán al alumno desde la primera semana de clases hasta que culmina su preparación profesional cerrando este con la titulación del nuevo profesionista. Ayudarán también en la elección de materias, terminales profesionales, refuerzo en caso de rezago y tratarán de evitar en lo posible la deserción del estudiante. En muchos casos ofrecerá apoyo moral, siempre enfocado en mejorar la estabilidad emocional del alumno para que su rendimiento en las aulas sea de la mejor calidad.

Cabe señalar en este rubro, que en el aspecto del apoyo moral una buena cantidad de tutorados se acerca a su tutor con la esperanza de ser escuchados cuando tienen algún problema personal o que ellos solos no puedan compartir en su seno familiar o social. Sorpresiva o tristemente observamos que no solicita apoyo en lo académico, entonces el tutor, si puede ofrecer orientación y consejo lo hace, pero trata y en muchas ocasiones logra integrar al alumno al programa, aprovechando la empatía surgida para proporcionar la orientación académica necesaria.

Tutores grupales: asignados en los dos primeros semestres de la carrera; su objetivo principal es despejar dudas académicas y administrativas de los alumnos, observar el rendimiento en conjunto y remitir a los tutores individuales inquietudes y necesidades manifestadas en las sesiones. También participa en la transmisión e información de actividades académicas extra aula (conferencias, coloquios, seminarios, viajes de estudio, etc.) y ofertas de becas y/o intercambios escolares.

Comité de tutorías: grupo de maestros encargados de la asignación tutor-tutorado, solicitud de tiempos y espacios, de informes semestrales individuales y grupales, atención a dudas, quejas y sugerencias de los dos grupos. Además de esto, se encarga de la sistematización concentradora de la información académica y personal de los docentes y los alumnos del cual entrega un informe de los resultados a las autoridades de la carrera.

Apoyos externos: en este rubro apuntamos que la licenciatura, por medio del comité, cuenta con un catálogo de instituciones de apoyo a los tutorados, a saber: atención psicológica, donde se cuenta con un cubículo para su atención en caso de necesitarlo además de tener una lista de establecimientos afines; atención legal, donde se les proporcionan domicilios y teléfonos de instituciones internas que les ofrecen ayuda si lo solicitan; información de bolsa de trabajo accesible a sus horarios escolares, procurando que sea por lo menos en el ámbito académico, docencia en secundarias y preparatorias.

En cuanto a elementos de infraestructura se cuenta con un cubículo para las reuniones de trabajo y/o estudio del docente con el alumno. En este espacio se entrevistan los interesados para conversar, entregar tareas o actividades, llenar formatos, recibir información y finalmente, concertar la siguiente entrevista.

Características de un tutor

Ser tutor no es tarea fácil, al iniciar la integración de los docentes al sistema de tutoría, tuvieron que acreditar un curso de manera presencial y/o virtual dependiendo de los tiempos que cada uno tuviera, ha pasado una década y el proceso de preparación para llevar a cabo el rol maestro-tutor continúa.

Conocer las características, atributos o cualidades del maestro-tutor es un elemento indispensable pues permite dar un mejor acompañamiento al alumno para el logro de las competencias individuales y profesionales establecidas en el programa de estudios de la Licenciatura de Historia.

Martínez (2005) menciona que la tutoría es una habilidad inherente a la función docente que, por si misma implica competencia científica, didáctica y tutorial; por lo tanto se pueden diferenciar:

El “saber algo” (competencia científica)

El "saber transmitir lo que sabe" (competencia didáctica)

El "saber asesorar sobre dificultades de lo que se enseña y su aprendizaje" (saber tutorial) (Martínez, 2005, p. 109)

Ahora bien, si retomamos las problemáticas a las que nos enfrentamos día a día es indispensable contar con ciertos requisitos que permitan realizar la actividad tutorial con mayor eficacia. El programa de tutorías de la Universidad de Guadalajara indica que un tutor debe ser profesor de tiempo completo y medio tiempo; de igual manera, estar adscritos al Departamento de Historia y haber recibido la capacitación correspondiente.

Segovia y Fresco (2000) señalan que la función tutorial, su desarrollo, aunque es responsabilidad de un equipo de docentes, se personaliza, se concreta, en una persona, el tutor. A la hora de determinar la persona responsable de la acción tutorial se debe tener en cuenta el perfil personal y profesional adecuado. Aun pudiendo y debiendo intervenir todos los docentes en la acción tutorial, no todo el mundo está calificado para ello. La madurez personal y emotiva, la experiencia profesional, el dominio de técnicas de intervención en grupo, el compromiso profesional, la capacidad de liderazgo, la formación académica y la capacidad de innovación educativa son sólo algunos de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de designar a un tutor (Segovia y Fresco, 2000, p. 9).

Por su parte alumnos de diferentes semestres de la licenciatura en historia expresaron a través de un cuestionario rasgos o cualidades elementales básicas en los tutores: disponibilidad, afectividad, confiabilidad, seguridad, tener conocimiento de la carrera y despejarles sus dudas, buenos guías y orientadores, conocer los servicios que ofrece la Universidad, responsables, discretos con la información que comparten con ellos, tener ética, conocimiento de su función como tutores, compromiso, les gustaría elegir a su tutor de mutuo acuerdo,

Después de haber revisado arduamente una variedad de bibliografía hemos llegado a la conclusión que existe una infinidad de características en las cuales se puede englobar a los tutores, pero la realidad es que las características del tutor dependen de las condiciones y necesidades de los tutorados, además de estar acorde a la filosofía de cada Institución y a la diversidad que existe.

Beneficios y obstáculos en la tutoría

La tutoría universitaria es considerada una herramienta fundamental para el desarrollo integral de los alumnos de la licenciatura en historia, es un derecho que va proporcionar calidad a la enseñanza y va a contribuir a su educación, a su asesoramiento y a su formación; como bien lo menciona el programa de tutorías de la universidad de Guadalajara debe darse de manera continua, sistemática, interdisciplinar, comprensiva y que de alguna manera conduzca a la auto-orientación a lo largo del proceso formativo. De esta manera se enriquecerá la práctica educativa y se estimularan las potencialidades para el aprendizaje y el desempeño profesional de sus actores: los profesores y los alumnos.

Actualmente se necesita crear un plan de acción tutorial que involucre voluntariamente a los profesores y a los alumnos de todos los semestres y juntos tomen acuerdos y se comprometan a llevar a cabo las funciones establecidas para que pueda funcionar la tutoría de manera satisfactoria.

En el calendario escolar 2016 "B" los tutores presentaron los reportes individuales y grupales de sus tutorados, en base a ello, se hizo un análisis a profundidad el cual dio como resultado una serie de problemáticas que a veces no está en manos del tutor solucionar, pero sí, buscar algunas veces, las instancias adecuadas para su canalización.

Por ejemplo:

- Los tutorados no acuden a reuniones establecidas por el tutor.
- Deserción escolar por problemas de salud, económicos o no les agrada la carrera.
- Inasistencias constantes.
- Conflictos personales con docentes por calificaciones.
- Problemas con la elección del tema de tesis, la realización del proyecto y búsqueda de fuentes bibliográficas.
- Poca comunicación con algunos alumnos.

De igual manera se buscó un acercamiento con los alumnos para conocer las experiencias vividas y sus expectativas con respecto al programa de tutorías y a la aplicación del mismo. Fue a través de un cuestionario donde estudiantes

de diferentes semestres, desde tercero hasta onceavo, plasmaron de manera escrita dudas, inquietudes y anhelos. A continuación enumeramos algunos de ellos:

- Escasa comunicación con el tutor.
- Incrementar horario de tutorías.
- No hay una sistematización a lo largo de la carrera.
- Algunos maestros no tienen clara su función como tutores.
- Mantener una comunicación constante.
- Un solo tutor para muchos tutorados.
- Falta de tiempo y disponibilidad de alumno y tutor.
- Falta de compromiso por parte de tutor y tutorado.

Como podemos ver hay dos posturas, una demanda a la otra y viceversa, urge un cambio de actitud, el tutor debe fomentar la autoconfianza del alumno y motivarlo a tomar sus propias decisiones. Es conveniente que se muestre accesible a los alumnos, esto le permitirá crear un clima adecuado para conseguir que las tutorías sean útiles para ambos.

Por su parte el alumno no debe sentir que es una carga ni una obligación para el tutor, ni el tutor debe sentirse atrapado en esa relación con un sentimiento de realizar esta tarea porque la Institución se lo exige, al grado de que si no la cumple se verá relegado de algunos beneficios. Si se cae en este tipo de relación ambos simulan, cada uno va por su lado y no hay beneficio para ninguno, sino una ansiedad de terminar lo más pronto posible las sesiones y la tutoría.

> El alumno debe “aprender a aprender”, es decir, conocer ciertas técnicas que le permitan poder seguir aprendiendo el resto de su vida para, de esta manera, poder adaptarse profesionalmente a los diferentes trabajos que se le vayan adjudicando, en diversas situaciones o momentos de tiempo. El tutor deberá, entonces, facilitar al estudiante una ayuda basada en una relación personalizada, para conseguir sus objetivos académicos, profesionales y personales mediante el uso de la totalidad de los recursos institucionales (Fernández y Escribano, 2008).

La tutoría ha de verse como un espacio idóneo para la consecución de un aprendizaje eficaz dado que permite hacer un seguimiento continuo de los avances del alumnado y ofrecer una orientación personalizada en función de las dificultades con las que se va encontrando. Mantener el contacto periódico con los tutorados es la llave que permitirá conocer a mayor profundidad su rendimiento escolar, disciplina y análisis de la situación personal, académica y de esta manera se podrán solventar situaciones conjunta y coordinadamente.

Las redes sociales y las aplicaciones de servicio de mensajería como herramientas complementarias para llevar a cabo una comunicación eficaz tutor-tutorado.

Una de las constantes quejas recibidas tanto por los tutores como por los tutorados, fue la problemática relacionada con la falta de comunicación entre ambos, así como la disponibilidad y el poco tiempo con el que se cuenta por ambas partes. Se manifiesta que no se llega a las citas establecidas previamente, ya sea por la falta de tiempo, o por las múltiples tareas de los tutores, o por una gran variedad de factores que hacen difícil la entrevista entre tutor y tutorando.

Estos elementos nos permitieron reflexionar y en un momento dado ante la queja y angustia de un maestro, que nos preguntaba a los miembros del comité de tutorías que debía hacer, o cómo actuar ante la falta de comunicación con sus tutorados, a los cuales el citaba y estos no acudían a sus llamados, entonces surgió la idea de algunos de los miembros, sobre el uso de las redes sociales como una de tantas herramientas que pueden ser utilizadas para llevar a cabo una comunicación eficaz entre los tutores y sus tutorados.

Así pues, antes de iniciar con esta idea, es importante definir el término de redes sociales como: una estructura social integrada por personas, u organizaciones que se encuentran conectadas entre sí, a través de sitios en la web que permiten de alguna manera que las personas se puedan conectar y comunicar con otras personas y a la vez realizar nuevas amistades, todos esto de manera virtual. Estas redes permiten compartir contenidos, interactuar,

crear comunidades sobre intereses similares, como es el trabajo, lecturas, juegos, amistad, relaciones de todo tipo como: comerciales, amorosas, entre otras. En fin toda una gran variedad de conexiones (Definición ABC, 2017).

Una de las principales ventajas que nos proporciona este nuevo canal de comunicación es la posibilidad de estar en contacto con personas que están en cualquier lugar y zona horaria, a muy bajo costo. Esto nos permite compartir noticias de nuestras actividades diarias, a la vez ayudan a mantenernos informados en tiempo real sobre lo que acontece a nuestro alrededor (Definición ABC, 2017).

Las redes sociales pueden ser también un espacio virtual para el aprendizaje de contenidos de todo tipo, tanto académico como de orientación, y consejos para la vida diaria. Aunque también se debe estar atento al tipo de sitios que se consultan, ya que existen múltiples páginas y sitios en internet de dudosa calidad, siempre es importante el buscar sitios confiables.

Existen en la actualidad una gran variedad de redes sociales y de aplicaciones de servicios de mensajería que pueden facilitar la comunicación entre tutor y tutorado, entre ellas podemos citar algunas de las más conocidas como son: Facebook, Twitter, YouTube, Instagram, WhatsApp, Messenger entre muchas otras. En este trabajo solo abordaremos algunas de las más populares como son: Facebook y WhatsApp.

Facebook: Esta red social fue creada por Mark Zuckerberg estudiante de Harvard. Su objetivo inicial fue el diseñar un espacio en el que los alumnos de Harvard pudieran tener una comunicación fluida y compartir contenidos de forma sencilla a través de la web. Esta red social se convirtió pronto sin lugar a dudas en una de las más populares, permite conectar a personas de todo el mundo. En esta red se pueden crear grupos para intercambiar mensajes, fotografías y todo tipo de archivos multimedia, permite además realizar encuestas y enviar mensajes a personajes a quienes no se podría contactar de otra manera.

WhatsApp fue creada en el 2009 por Jan Koum, ingeniero ucraniano radicado en Estados Unidos, se convirtió en una de las aplicaciones más populares que permiten enviar y recibir mensajería instantánea a través de un teléfono móvil. En sus inicios tuvo gran apogeo por resultar más económico este servicio, que el servicio de mensajería de los teléfonos móviles, ya en la actualidad esta aplicación no sólo permite el intercambio de textos, sino

que también posibilita el intercambio de documentos, audios, videos y fotografías.

Algunas de las opciones en que estas redes sociales y aplicaciones pueden ser utilizadas para la comunicación entre el tutor y su grupo de tutorados es de la manera siguiente: se puede crear un grupo cerrado conformado por el tutor y sus tutorados en donde se puedan enviar mensajes, para establecer citas para reuniones o entrevistas, se pueden enviar archivos digitales de diverso contenido, ya sea de lecturas recomendadas para sus clases o para sus proyectos de investigación. Pueden enviarse información de eventos y de sitios de interés para todos los miembros del grupo. Pueden mandarse fotografías con apuntes escolares entre los tutorados. En fin se puede crear un grupo de apoyo y ayuda mutua.

Consideraciones finales

La tutoría debe ser una intervención flexible, dinámica, verdaderamente orientadora, en la que los programas y las actividades tutoriales ayuden al desarrollo personal, social, cognitivo y profesional del estudiante.

Tanto tutor como tutorado deben estar en la misma sintonía para que el acompañamiento docente sea eficiente y rinda los resultados que se espera de él.

Los resultados del presente trabajo confirman que hay diferencias en las percepciones de tutores y tutorados y discrepancia entre las actividades propuestas por el modelo de tutorías y lo que realiza el tutor/ tutorado, por tal motivo se propone lo siguiente:

- Mayor preparación pedagógica para quienes ejercitan la labor tutorial.
- Propiciar intercambios de experiencias entre tutores para buscar soluciones conjuntas a las problemáticas presentadas y de esta manera establecer metas, acciones y recursos que se requieran para la atención tutorial individual o grupal de los estudiantes y mejorar su rendimiento académico.

- Diseñar de manera colegiada un plan de acción tutorial dinámico, flexible y funcional, con objetivos claros, contextualizado, viable, fundamentado teóricamente, integral, que se realice de manera colegiada o consensuada, que este inmerso en el currículo para que pueda ser aplicable en las distintas áreas didácticas y finalmente que sea evaluable para garantizar su mejora.
- Utilizar las modalidades de tutoría presencial y virtual para lograr un mayor acercamiento significativo entre tutor y tutorado y entre este último y su propio proceso de formación.
- Motivar al alumno a cumplir con la calendarización tutorial a través de constancias que acrediten su participación.

Fuentes consultadas

Bibliografía

ANUIES (2001). *Programas Institucionales de Tutoría*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Reglamento Interno de Tutorías del Departamento de Historia (2004). Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. PDF.

Segovia, A. y Fresco X., E. (2000) La acción tutorial en el marco docente. España: Seminario Gallego de educación para la Paz.

Villanueva, A. (Coord. y Ed). (2004). Programa Institucional de Tutoría Académica. *La Tutoría Académica y la calidad de la Educación.* (Colección apoyo al tutor). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Fuentes Electrónicas

Definición ABC (2017). *Definición de Red social.* Recuperado de la página web Definición ABC, tu diccionario hecho fácil www.definiciónabc.com/social/red-social.php.

Diccionario Etimológico castellano en línea. (2017) *Radicación de la palabra tutoría*. Recuperado de la página web: Diccionario Etimológico castellano en línea www.etimologias.dechile.net.

Cárcamo, A. (2003). *Sistema Tutorial*. *Seminarios de diagnóstico locales*. Recuperado de http://www.congreso.unam.mx/ponsemloc/textos/444.html

Fernández B., G. M. y Escribano R., M. del C. (2008, septiembre). *Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo CEU*. Recuperado de la página web http://www.uv.es/asepuma/XVI/605.pdf. XVI Jornadas de ASEPUMA (Asociación Española de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa) y IV Encuentro Internacional de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa. España: Universidad Politécnica de Cartagena.

Martínez, Á. L. (2005) Conceptos y cuestiones básicas de la acción tutorial educativa (supuestos y sugerencias para la intervención) en: Rivera Otero Alicia, *La orientación escolar en centros educativos,* España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de la página web Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Edición de tricentenario www.dle.rae.es.

Torres D., J. L. (2017, enero-marzo) Antecedentes históricos de la labor del tutor. Revista Luz, 16 (1). Recuperado de la página web http://luz.uho.edu.cu/articulospdf/edicion32/jorgeluis.pdf

Enseñanza de la Historia e inclusión educativa: el caso de estudiantes ciegos en las aulas regulares

Mayra RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
// FES Aragón-UNAM

Mayra Rodríguez Hernández. Profesora de Historia en instituciones educativas públicas del Estado de México, en nivel secundaria desde 2008. Egresada de la Licenciatura en Historia en la Facultad de Filosofía y Letras; y de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón de la UNAM. maya0509@hotmail.com

Resumen // El presente trabajo es un proyecto de investigación que se desarrolló en el posgrado de maestría en Pedagogía en la FES Aragón, el cual trata sobre la pertinencia de la enseñanza de la Historia como promotora de la inclusión educativa de dos alumnos ciegos en una secundaria regular. El estudio se llevó a cabo en la institución educativa bajo la investigación-acción para indagar sobre las prácticas incluyentes o excluyentes de los alumnos regulares hacia sus compañeros con discapacidad visual, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Se partió de la idea de que, el currículo escolar vigente tiende más hacia la exclusión, la desigualdad y la injusticia social. No obstante, el currículo puede propiciar el proceso de inclusión educativa sí se hacen las modificaciones pertinentes en los diferentes elementos que lo componen.
Palabras clave // Enseñanza de la historia, inclusión educativa, ciegos

Introducción

En Agosto del 2012, se presentaron en una escuela secundaria, ubicada en una población perteneciente al municipio de Texcoco en el Estado de México, dos hermanos –ciegos de nacimiento- para llevar a cabo el proceso de inscripción. Fueron acompañados por su madre junto con el Supervisor Escolar de la Zona, quien vino a informar a las autoridades escolares sobre la situación específica de los alumnos y la obligación que se tenía como institución de educación pública, de recibir a los hermanos ciegos sin traba alguna.

Como profesora en esta institución educativa desde el 2008 a cargo de la materia de Historia II de tercer grado, no recuerdo que se haya presentado una situación en la que surgieran tantas dudas y miedos entre los docentes, como al inicio de ese ciclo escolar. Durante dos ciclos escolares se pudo observar con cierta distancia, por lo menos dos situaciones. Por un lado, el escaso involucramiento de las autoridades escolares ya sea como apoyo o supervisión del proceso educativo. Por otro lado, la poca participación que tenían estos alumnos en el ámbito escolar. Además, aunque existe un trato cordial con el resto de los alumnos, los hermanos ciegos convivían en pocos momentos con ellos. De hecho, solo cuando los profesores pedían específicamente a ciertos alumnos trabajar con los estudiantes ciegos, se relacionaron de manera más cercana. Ni los profesores, ni la institución llevo a cabo de manera adecuada el proceso de inclusión educativa, por lo que era urgente su pronta atención.

En este caso concreto, el problema que se presentó fue la falta de inclusión educativa de los dos alumnos ciegos, es decir, la poca atención de profesores y autoridades y como consecuencia, el aislamiento de los dos estudiantes ciegos y la escasa participación de ellos en las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera general. Esta situación fue motivo para comenzar la inclusión educativa por medio de una asignatura humanista y promotora de valores emanados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es decir, a través de la enseñanza de la Historia. De esta manera, el presente trabajo pretende analizar la pertinencia de la enseñanza de la Historia para propiciar la inclusión educativa de dos alumnos ciegos en una secundaria regular.

Objetivo

El objetivo principal de esta investigación fue describir las prácticas incluyentes o excluyentes de los alumnos regulares hacia sus compañeros con discapacidad visual, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Sin embargo, buscó también como segundo objetivo, promover una cultura inclusiva dentro del aula.

Pregunta de investigación

¿Cómo es el proceso de inclusión educativa de los alumnos ciegos en la asignatura de Historia?

Antecedentes

Se encontraron diversas fuentes relacionadas con el trabajo de investigación, lamentablemente existen elementos que no permitieron retomarlas por completo, por ejemplo: a) su eje central no es la inclusión educativa (Albertí y Romero, 2010; Guajala Michay, 2013; Guillen Cruz, 2005), b) aunque se pretende abordar el proceso de inclusión educativa, los textos solo tratan algunos elementos de manera general como conceptos e implicaciones básicas, fechas importantes o modificaciones en la infraestructura (Aquino Zúñiga, 2012; Frola Ruiz, 2004; Molina Avilés, 2009; Padilla Cobos, Hernando, 2010; Pantoja Martínez, 2013), c) por su metodología de corte etnográfico o investigación interpretativa, se limitan a describir las estrategias del docente y de qué manera afronta la situación con sus propios referentes, sin abordar el proceso de inclusión de manera eficaz (Lujan, 2009; Naranjo y Candela, 2006; Farías López, 2013). Considero que estas fuentes pueden ser un referente pero no responden plenamente a la pregunta de investigación. Además, ninguna referencia aquí citada, atiende o maneja la asignatura de Historia. Finalmente, resta mencionar que no se encontró algún artículo con las características específicas acordes con el proyecto, ni en las *Memorias del Tercer y Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la*

Historia (2013), ni en las principales revistas de investigación en enseñanza de la Historia, en América Latina y España. Se hizo la revisión en los índices de diversas revistas como: *Clío y Asociados* de la Universidad Nacional de la Plata de Buenos Aires, Argentina; en *Enseñanza de las ciencias sociales* de la Universidad de Barcelona, España; en *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research;* en *Perfiles Educativos* del IISUE, México; en *Praxis Educativa* de Brasil; en la *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* de la Universidad de los Andes Venezuela; en la *Revista electrónica de investigación educativa* del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México; en la *Revista Mexicana de Investigación educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), México; en *Sinéctica, revista electrónica de educación* de la Universidad Jesuita de Guadalajara, México; en *Social Education; Teaching History; The International Review of History Education y Theory and Research in Social Education.*

Ante este vacío o bien escasa información, este trabajo pretende ser una contribución en un campo poco atendido. De esta manera, la investigación trata de responder cómo abordar la inclusión educativa –en el sentido amplio de la palabra- en una secundaria regular con dos alumnos ciegos en una clase de Historia.

Por otra parte, la idea de inclusión educativa tiene antecedentes en diversos documentos de corte internacional. La revisión de los mismos deja ver el desarrollo que tuvo el discurso al paso de los años así como la importancia que tiene hoy día, como política educativa. En primer lugar, se debe mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en donde se reconoce en su artículo 26, el derecho a la educación como un derecho humano universal. Aunque no se habla de educación inclusiva como tal, es importante reconocer que desde este año se establece la idea de que toda persona tiene el derecho a la educación sin importar sus circunstancias específicas. Años más tarde, en las conferencias organizadas por la UNESCO en Jomtein, Tailandia (UNESCO, 1990) y en Salamanca, España (UNESCO, 1994) se desarrolla la idea de integración en la educación. Posteriormente se coloca en el discurso, el concepto de inclusión educativa. (UNESCO, 2005). Estas son algunas referencias que muestran como en un principio se abordaba el término de integración, después el discurso cambió hacia el concepto

de inclusión, más amplio y complejo pero que pretende atender de mejor manera las diversas necesidades. Además, deja ver la importancia que la inclusión ha tomado como una política relevante de los últimos años.

En el contexto nacional se pueden enmarcar diversos documentos y políticas en relación con la idea de inclusión educativa. Por ejemplo en la Ley General de Educación de 1993, en su artículo 41 se reconoce por primera vez en México, la educación especial. (Frola, 2004, Romero Contreras y García Cedillo, 2013)

Finalmente, se debe retomar la postura establecida por el gobierno respecto a la diversidad y la inclusión educativa, en el *Acuerdo Número 592* (SEP, 2011). Este documento establece abiertamente pero de forma limitada, el proyecto de escuela inclusiva. Sin embargo, no define la forma de trabajo dentro de las escuelas regulares, las modificaciones necesarias en las mismas o el trabajo colaborativo con otras instancias educativas como por ejemplo, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Especial (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

Marco teórico

El sustento teórico de la investigación tiene dos pilares fundamentales, por un lado el que trata la inclusión educativa y por otra parte el referente a la enseñanza de la Historia. Al final, la intención es evidenciar la posibilidad de construir las bases de una cultura inclusiva durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, argumento que, se convierte en la base principal de la tesis para describir el caso de dos estudiantes ciegos en un aula regular.

Para este trabajo se tomó en cuenta el concepto de inclusión educativa proporcionado por Tony Booth y Mel Ainscow (2002) en la *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva,* el cual comprende los siguientes puntos:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como "con Necesidades Educativas Especiales".
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tiene derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (p. 20)

En conjunto, todos los puntos muestran un concepto muy complejo puesto que, hablar de inclusión educativa no solo se trata de abordar las estrategias didácticas que el profesor debe poner en marcha sino también, diversas modificaciones que se deben llevar a cabo en diferentes ámbitos como son la escuela, las políticas educativas, la familia y la sociedad. Para intereses de este trabajo se centró la atención en el primer y el tercer punto. En primer lugar porque se destaca como objetivo principal de la inclusión educativa, erradicar la exclusión social y sentar las bases de una sociedad más justa. Por otro lado, porque habla de la participación de todos los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas características aparecen como elementos que motivan y justifican la pertinencia de este proyecto.

La intención de esta investigación fue propiciar el proceso de inclusión educativa a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia,

ya que se pretende preparar a los jóvenes para vivir en una sociedad, en la que se erradique la discriminación y la exclusión social.

Se debe llamar la atención en que los alumnos ciegos como cualquier otra persona vulnerable de sufrir exclusión, viven en una misma sociedad y en realidad, desde el punto de vista sociológico, no se contribuye en nada al separarlos (Casanova, 2011). Además, hablar de inclusión educativa es hablar desde un punto de vista ético, tal y como lo señala Casanova (2011):

> Esto significa que si personas diferentes deben vivir juntas en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas distintas se eduquen juntas. Es el modo de que los niños, adolescentes y jóvenes se conozcan profundamente, respeten y valoren sus diferencias de forma espontánea y natural, se traten con igualdad entre ellos y con los adultos… (p.25)

Hablar de inclusión educativa es abordar sobre las ventajas para las personas con riesgo de sufrir exclusión pero también para quienes están alrededor, en este caso por ejemplo, los compañeros de los jóvenes ciegos, quienes pueden aprender a convivir y trabajar con la diferencia y como consecuencia, desarrollar valores como el respeto, la tolerancia y la comprensión.

Además, cabe mencionar que la inclusión educativa resulta benéfica para todos los alumnos: "existen evidencias de que el alumnado sin discapacidad o problemas en el desarrollo se benefician de estos apoyos extraordinarios cuando están disponibles en el aula ordinaria como resultado de la inclusión de los alumnos con discapacidad." (Giné, 2009, p.23). De esta manera, con o sin discapacidad, la inclusión es un proceso que fomenta valores y por tanto una sociedad más justa. De no contemplar esta política educativa, la división social continuará reproduciéndose generación tras generación, ya que, independientemente de la postura familiar o cultural, la escuela representa uno de los espacios que promueven y desarrollan los valores de una sociedad (Connell, 1999).

Por otra parte, el segundo pilar teórico, que tiene que ver con la enseñanza de la Historia y las habilidades que puede desarrollar en los alumnos, aborda el llamado pensamiento histórico o bien, el pensar históricamente. Tras la revisión y el análisis de algunos autores, se optó por tomar la postura teórica de Peter Seixas y Tom Morton. Esta propuesta dice que la enseñanza

de la Historia puede desarrollar en los alumnos, seis conceptos o problemas estrechamente relacionados que en conjunto, estructuran el llamado pensamiento histórico (Carrasco y Miralles, 2014; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Peck y Seixas, 2008; Ponce, 2013; Seixas y Morton, 2012; Seixas, 2014).

En el 2012 Peter Seixas y Tom Morton publicaron una obra al respecto, en la cual "los autores distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado" (Ponce, 2013, p.226). En la siguiente tabla se presentan los conceptos de estos autores así como las preguntas que se plantean para poder desarrollar cada uno:

Tabla 1:
The Big Six Historical Thinking Concepts[1]

Concepto	Pregunta
Establecer el significado histórico (historical significance)	¿Cómo decidimos lo que es importante aprender sobre el pasado? (How do we decide what's important to learn about the past?)
Uso de fuentes primarias (source evidence)	¿Cómo sabemos sobre el pasado? (How do we know what we know about the past?)
Identificar la continuidad y el cambio (continuity and change)	¿Cómo entendemos la complejidad del pasado? (How do we understand the complexity of the past?)
Analizar las causas y consecuencias (cause and consequence)	¿Cómo podemos explicar los efectos de las decisiones y acciones tomadas en el pasado? (How do we explain the effects of decisions and actions taken in the past?)
Tomar una perspectiva histórica (historical perspectives)	¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado? (How can we better understand people in the past?)
Comprender la dimensión ética de la Historia (moral dimensión)	¿Qué podemos aprender del pasado para ayudarnos a comprender mejor el presente? (What can we learn from the past to help us better understand the present?)

[1] Elaboración propia con información obtenida en otras fuentes (Peck, 2008, Ponce 2014 y Seixas y Morton, 2012).

Cada uno de los conceptos que proponen los autores se encuentra vinculado entre sí. Sin embargo por intereses de la presente investigación, sólo se profundizara en el último concepto, es decir, en la dimensión ética de la Historia. Seixas y Morton colocan diferentes preguntas para comprender este problema, por ejemplo:

> Cómo, en el presente, juzgamos a los actores en diferentes circunstancias del pasado; cómo las diferentes interpretaciones del pasado se reflejan en diferentes posturas morales de hoy día, cuándo y cómo los crímenes del pasado se han convertido en consecuencias en nuestros días.[2] (Seixas, 2014, p.25).

Se trata de una relación entre pasado y presente pero con más enfoque hacia el segundo tiempo, pues muestra las acciones que se pueden tomar hoy día tras una reflexión sobre el pasado. De manera concreta, se coloca en este concepto la pregunta general: “¿cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente?” (Seixas y Morton, 2012, p.168). La intención es reflexionar sobre los alcances que la Historia puede brindar a los estudiantes y en concreto, en el desarrollo axiológico de los alumnos, en su forma de pensar y actuar, en la forma de entender el pasado y en la forma en la que se viven las diferentes circunstancias del presente. Este asunto puede percibirse en diversos autores pero en realidad pocos lo han abordado de manera tan clara y puntual.

Finalmente resta mencionar que el presente trabajo pretende ser una contribución concreta para abordar la inclusión educativa de alumnos ciegos en el campo de la enseñanza de Historia, el cual, ya sea por la complejidad o las implicaciones del proceso, es un tema pendiente.

Metodología

Este estudio fue diseñado bajo la investigación-acción debido a mi condición de profesora, al propósito de actuar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la plena intención de posicionarme desde una postura teórica para comprender y atender el problema de investigación. (Elliott, 2010; Stenhouse, 1998).

[2] Traducción propia del inglés

La investigación-acción pretende que los profesores reflexionen profundamente sobre su práctica, es decir, trata de establecer un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica, puesto que “en general, un punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad del aula, su falta de comprobación en la acción” (Stenhose, 1998, p.11). Tal y como lo describe J. Elliott (2010) en su obra, con esta propuesta metodológica, los profesores tienen la oportunidad de involucrarse en el campo de la investigación para reflexionar en torno a los problemas prácticos cotidianos, con el propósito de profundizar en la comprensión de un problema, adoptar una postura teórica para planificar las acciones pertinentes, tomar en cuenta las circunstancias específicas de su contexto, describir lo que sucede e interpretar lo que ocurre, con un ejercicio de autorreflexión. La importancia de este método es justamente la posibilidad que le da al profesor de atender los problemas que él mismo identifica en su aula, en este caso, analizar sobre las condiciones de inclusión o exclusión de dos alumnos ciegos en un aula de educación secundaria, en la asignatura de Historia para indagar sobre los mecanismos que pongan en marcha el proceso de inclusión educativa.

De manera general, se puede establecer una espiral cíclica en la metodología de investigación-acción, que incluye un diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión o evaluación (Álvarez-Gayou, 2007; Elliot, 2010). Tras un ciclo, la reflexión debe constituirse en la base de la siguiente planificación, por lo que, el profesor debe permanecer flexible durante el trabajo de campo, en cuanto a las necesidades que surjan a partir de la evaluación de cada acción emprendida. Por ello, la importancia de recabar información de manera adecuada y objetiva a través de diversos instrumentos. La intención es que el profesor cuente con los datos suficientes para llevar a cabo un análisis profundo, sobre todo lo que ocurre en su aula.

Finalmente resta mencionar el vínculo o cercanía que tiene la presente investigación con un enfoque etnográfico. La etnografía es una descripción que elabora un investigador por medio de la observación sobre los procesos que se dan en un espacio determinado. También es válido que el etnógrafo recurra a diversas técnicas para obtener datos o información. Toda descripción debe ser interpretada para comprender aquellos procesos de interés (Álvarez-Gayou, 2007; Goetz y LeCompte, 1988, Rockwell, 2011). La intención de la tesis fue describir las prácticas de los diferentes alumnos durante

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, por lo cual se optó por la observación participante y se utilizaron algunos instrumentos para recabar información.

De esta manera, para iniciar la presente investigación se consultaron programas gubernamentales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), documentos emitidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), algunas investigaciones relacionadas con el tema así como textos y tesis pertinentes por tratar el proceso de inclusión educativa o la enseñanza de la Historia, de lo cual se dio cuenta en el Capítulo 1. Por otra parte, en el trabajo de campo, se aplicaron técnicas de intervención e instrumentos para la recolección de información durante el ciclo escolar 2014-2015. Después, se llevó a cabo el análisis correspondiente y la elaboración del informe sobre los resultados de la investigación.

Instrumentos de recolección de datos

- Diario del profesor: La intención de utilizar el diario de campo fue registrar las prácticas incluyentes y excluyentes de los diferentes alumnos en las clases de Historia pero sobre todo, al finalizar cada sesión.
- Videograbación: En un principio se pensaba que las videograbaciones sólo serían un complemento para elaborar las observaciones de cada sesión, como un medio para no perder de vista las relaciones entre los pares. Sin embargo conforme avanzó la investigación, esta fuente de información se retomó en diversas ocasiones y no sólo para redactar las observaciones de clase. Se retomó por ejemplo, durante la redacción de las primeras interpretaciones, pues en ocasiones la observación no era clara o cuando se buscó específicamente el testimonio fiel de algún alumno
- Fichas de observación: Este instrumento permitió llevar a cabo el registro sistemático de todos los acontecimientos en cada observación, de manera descriptiva. Al terminar cada sesión se procedía a la transcripción inmediata en las fichas de observación. La ficha de

observación que se utilizó fue retomada de la obra de María Bertely Busquets (2001).

- Estrategias didácticas: La materia de Historia tuvo como objetivo principal, la promoción de una cultura inclusiva por medio del análisis de contenidos históricos, en concreto, sobre la situación de grupos vulnerables determinados por su contexto. Con este escenario se pretendía entonces, indagar en las prácticas de los alumnos hacia sus compañeros ciegos. Durante la investigación bibliográfica respecto al cronograma de actividades para la intervención, se tuvieron que considerar tres líneas de búsqueda: 1) contenidos con presencia de grupos vulnerables, 2) estrategias didácticas que implicarán un trabajo colaborativo entre los alumnos, siguiendo a Tony Booth y Mel Ainscow (2002) y 3) estrategias didácticas que fomentaran el desarrollo del pensamiento histórico. La investigación se hizo en las Memorias del Tercer y Cuarto Encuentro Nacional sobre Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia (2013), en algunas revistas de investigación sobre enseñanza de la Historia y en títulos relacionados (Arias, 2004; Jares, 2002; Murphy, 2011).
- Entrevistas: Se realizaron algunas entrevistas entre los diferentes alumnos, profesores y autoridades escolares, para recabar información que no podía ser observada sobre los antecedentes. Todas las entrevistas fueron video grabadas, lo que permitió analizar de manera profunda cada testimonio, tanto de profesores como de alumnos. Se llevaron a cabo 18 entrevistas en total: 11 alumnos, 4 profesores y 2 autoridades escolares (orientadora y subdirector) y una madre de familia. Todos los nombres se cambiaron pero además, se diseñaron claves de identificación.

Resultados

A continuación se exponen los principales hallazgos que se identificaron durante la investigación, conforme a la estructura de la tesis. En primer lugar se mencionan los hallazgos que se encontraron al indagar en el contexto y los

antecedentes, y después se tratan, los que refieren a lo ocurrido durante el trabajo de campo.

Hallazgos sobre el contexto y antecedentes

Siempre es importante tomar en cuenta el contexto y los antecedentes previos para comprender lo que ocurre en un espacio de investigación determinado. Tras analizar lo que había ocurrido durante los primeros dos años escolares, se identificaron algunos hallazgos que se tuvieron que tomar en cuenta al momento de interpretar la información recaba en el campo.

En primer lugar se tiene el posicionamiento de los profesores frente a los alumnos ciegos. De manera general se tiene que:

- Se notó una reflexión de todos los profesores ante la situación de tener dos alumnos ciegos en el aula pero no se profundizó en las implicaciones o modificaciones necesarias. De hecho, se identificó al profesor de Matemáticas y a la Orientadora escolar como dos personas con una postura incluyente sin embargo, ajenos al proceso de inclusión educativa.
- Por otra parte, se encuentran los hallazgos sobre las repercusiones que tuvo en el resto del grupo, el trato de los profesores hacia los alumnos ciegos
- El trato diferenciado de los profesores hacia los hermanos ciegos fortaleció la exclusión dentro de su grupo.
- El actuar de los docentes y las autoridades configuró de manera directa el comportamiento excluyente de los alumnos de tercer grado hacia Hugo y Bruno al apartarlos de su grupo, fortaleciendo un trato diferenciado pero no equitativo entre los estudiantes. El trato hacia los hermanos ciegos por parte de profesores y autoridades escolares atendía a los requerimientos legales vigentes pero no atendía las necesidades de los alumnos ciegos, ni resolvía las implicaciones de echar andar el proceso de inclusión educativa.

Finalmente, se enlistan los hallazgos respecto al trato que hubo de parte de los pares hacia los alumnos ciegos:

- Los profesores debían indicar el trabajo colaborativo con los alumnos ciegos, es decir, los compañeros del grupo cooperaban con Hugo y Bruno en las tareas escolares sólo hasta que los profesores solicitaban su apoyo.
- Los alumnos ayudaban a Hugo y a Bruno por su cuenta, siempre y cuando fueran momentos breves y que no hubiera grandes implicaciones.
- Difícilmente se daba un momento de convivencia entre los hermanos ciegos y sus pares, por lo que, fue muy poco probable establecer alguna relación con otro compañero durante los primeros dos años escolares.

Las repercusiones de los puntos anteriores se observaron durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura histórica, en algunos casos se visualizó de manera notoria y en otros, sólo se pudo percibir tras el análisis de la información, tal y como se describe en el siguiente apartado.

Ahora bien, para profundizar el análisis sobre lo que aconteció en clase, se establecieron las siguientes categorías: inclusión educativa, relaciones con los pares y lecciones de Clío. Estas categorías permitieron identificar y reflexionar sobre las prácticas cotidianas entre los alumnos ciegos y sus compañeros, durante la clase de Historia. A continuación se presentan los hallazgos que se encontraron.

Hallazgos de inclusión educativa

En el apartado que muestra cómo se planificó el proceso de inclusión educativa desde la asignatura de Historia se identificaron los siguientes hallazgos:

- Al inicio del ciclo escolar 2014-2015, los alumnos ciegos presentaron algunas repercusiones por haber sufrido exclusión dentro de la escuela.
- El papel del profesor en el proceso de inclusión educativa, como promotor y vigilante de una cultura inclusiva
- Se prestó mayor atención a los estudiantes ciegos para compensar la diferencia con el resto de los alumnos. Como profesora frente al

grupo, se buscó la equidad para lograr la igualdad entre los alumnos, es decir, durante las clases de Historia se tenía vigilancia constante e incluso, se tuvieron que planificar momentos de mayor cercanía con Hugo y con Bruno fuera del aula.

Pese a la planificación y el ambiente de trabajo que se trató de promover, los antecedentes marcaron ciertas prácticas excluyentes, sobre todo al principio del ciclo escolar. Además, se pudo evidenciar la trascendencia del profesor en la promoción del proceso de inclusión educativa, dentro y fuera del aula.

Hallazgos sobre Relaciones con los pares

En cuanto a las prácticas excluyentes e incluyentes que ocurrieron al interior del grupo de tercer grado en la clase de Historia se describieron por un lado, algunos ejemplos que mostraban exclusión (alumnos con poca disposición por ayudar, con indiferencia o sin trabajo colaborativo), con lo que se puede concluir que:

- Existía poca sensibilización por parte de los alumnos de tercer grado pese a conocer a los alumnos ciegos desde dos años atrás.
- Existían prejuicios y estereotipos entre los diferentes alumnos de tercer grado, establecidos con anterioridad.

Por otra parte, también se mencionaron ejemplos que describen prácticas integradoras de algunos estudiantes (alumnos que colaboraron y tomaron en cuenta a los hermanos ciegos, momentos en los que hubo empatía y convivencia entre los diferentes alumnos) por lo que se puede pensar que:

- Probablemente, los alumnos referidos tenían un desarrollo axiológico cercano a una cultura inclusiva, fomentado desde el seno familiar.
- La observación y convivencia que se generó a partir de algunas estrategias didácticas y en el trabajo colaborativo, permitió la sensibilización de estos alumnos.

El objetivo de la investigación fue indagar en las prácticas incluyentes o excluyentes que ocurrían durante las clases de Historia. Las más notorias fueron las segundas pero no las únicas. Existen evidencias para sostener que este proyecto logró promover algunas prácticas inclusivas, tal y como se menciona en los siguientes hallazgos.

Hallazgos de Lecciones de Clío

En el último capítulo de la tesis se describen situaciones en las que se promovió el desarrollo del pensamiento histórico, a través de diversas estrategias didácticas y contenidos históricos. Los principales hallazgos fueron que:

- Los alumnos ciegos lograron desarrollar aprendizajes de primer y segundo orden.
- La convivencia permitió el acercamiento entre los diferentes alumnos y como consecuencia la sensibilización de los mismos.
- Cuando los alumnos se consideraron como iguales, se propició la participación de los diferentes alumnos.
- Colocar un tema histórico que dé cuenta sobre la diferencia o vulnerabilidad de ciertos grupos sociales, permite el análisis y la reflexión al respecto. En este caso particular, el momento de reflexión se generó cuando se colocó la discapacidad como tema de análisis central ya que permitió profundizar en el tema. La experiencia resultó significativa para los alumnos del grupo al involucrar el punto de vista desde la diferencia, es decir, tomando en cuenta la opinión de los hermanos ciegos.

Este proyecto logró desarrollar aprendizajes y aumentar la participación de los alumnos ciegos, con lo que se contribuyó al proceso de inclusión educativa. Además, se mostró que las estrategias didácticas y los contenidos históricos permiten desarrollar el pensamiento histórico de los alumnos y de manera concreta, la dimensión ética de la Historia.

Conclusión

El proceso de inclusión educativa queda todavía como una tarea pendiente. Desde mi punto de vista, fomentar este proceso promoverá una sociedad más justa. Abandonar la inclusión educativa, puede generar serias repercusiones como por ejemplo, la falta de práctica de justicia, igualdad, tolerancia y respeto, no sólo en la escuela sino en la sociedad. De allí la urgencia y pertinencia por abordar esta temática. Los avances y resultados sólo se obtendrán sí decidimos actuar ante los problemas, en este caso particular, desde la trinchera del campo educativo.

Referencias

Albertí, Margarita y Laura Romero (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. España: GRAO.

Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México: Paidós.

Aquino Zúñiga, Silvia Patricia, García Martínez, Verónica e Izquierdo, Jesús (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior un estudio de caso. S*inéctica. Revista electrónica de educación*. 39, 1-21. Recuperado en (http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf).

Arias, Concepción (2004). ¿Cómo enseñar la historia? Técnicas de apoyo para los profesores. México: ITESO.

Bertely Busquets, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós

Booth, Tony y Mel Ainscow (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* España. Recuperado en (http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf).

Carrasco, Cosme J. y Pedro Miralles Martínez (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos

en la educación obligatoria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. Recuperado en (http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04).

Casanova, Ma. Antonia (2011). Capítulo I: ¿Es necesaria la justificación?. En *Educación . inclusiva: un modelo de futuro* (pp. 15-27). España: Wolters Kluwer.

Connell, R. W. (1999). *Escuelas y Justicia social*. España: Ediciones Morata.

Elliott, John (2010). *La investigación-acción en educación*. 6ª ed. España: Morata.

Escribano, Alicia y Amparo Martínez (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Frola Ruiz, P. (2004). *Un niño especial en mi aula*. México: Trillas.

García Cedillo, Ismael, Todd Fletcher y Silvia Romero (2009). Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica. En M. A. Casanova y H. J. Rodríguez (coord.), *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 225-272). España: Muralla.

Giné, Climent (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona / Horsori.

Goetz, J. P. y M. D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* España: Morata.

Gómez, Cosme, Jorge Ortuño y Sebastián Molina (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11(6), 5-27. Recuperado en (http://200.19.105.203/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005/3052).

Guajala Michay, María Magdalena (2013). *Generación de material didáctico para mejorar el aprendizaje de matemáticas en niños ciegos de la ciudad de Loja.* Tesis de Maestría en Artes Visuales. ENAP/UNAM. Recuperado en (http://132.248.9.195/ptd2013/febrero/511451634/Index.html).

Guillen Cruz, Juana Yolanda (2005). *Los servicios bibliotecarios para invidentes en México.* Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la Información, FFyL/UNAM. Recuperado en (http://132.248.9.195/ptb2011/anteriores/0349647/Index.html).

Jares, Xavier (2002). *Educación y Derechos Humanos*. España: Popular.

Lujan, Juan Enrique y Miriam del Carmen Zambrano de Mancilla (2009). La enseñanza de la geografía en estudiantes universitarios con discapacidad visual y auditiva. *Educere. Investigación arbitrada*, 47, 1009-1015. Recuperado en (http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31489/1/articulo11.pdf).

Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia (2013). México: AUQ. Recuperado en (http://observatoriodehistoria.files.wordpress.com/2013/10/histor-enc-uaq1.pdf).

Memorias del Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia (2013). México: SEP/UPN. Recuperado en (http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital).

Molina Avilés, M. (2009). *De la educación especial a la inclusión: la situación de México*. Tesis de Maestría en Psicología. Facultad de Psicología / UNAM.

Murphy, Julia (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia.* España: GRAO.

Naranjo, Gabriela y Antonia Candela (2006). Ciencias Naturales en un grupo con un alumno ciego. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 30 (11), 821-845. Recuperado en (http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00160&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n030/pdf/rmiev11n30scB02n03es.pdf).

Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* Consultado en (http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml) y en (http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf).

Padilla Cobos, Hernando (2010). *Manual para docentes integradores y tiflólogos que enseñan a personas con limitación visual.* Colombia: UPN.

Peck, Carla y Peter Seixas (2008). Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 4 (31), 1015-1038. Recuperado en (http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf).

Ponce Gea, Ana Isabel (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios* Sociales, 55, 225-228. Recuperado en (http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634017> ISSN 0123-885X).

Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Romero Contreras, Silvia y García Cedillo, Ismael (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(7), 77-91 Recuperado en (http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf).

Seixas, Peter (2014). A modest proposal for change in Canada history education. En I. Nakau e I. Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates Over History Education* (pp. 11-26) Recuperado en (https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=xd1SOQEEarYC&oi=fnd&pg=PA11&dq=A+MODEST+PROPOSAL+FOR+CHANGE+IN+CANADA+HISTORY+EDUCATION&ots=vDj6Nrhqcj&sig=B3otAXsSjn7fyIhxVfpS1CZPmJ0#v=onepage&q=A%20MODEST%20PROPOSAL%20FOR%20CHANGE%20IN%20CANADA%20HISTORY%20EDUCATION&f=false).

Seixas, Peter y Tom Morton (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.* México: SEP. Recuperado en (http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf)

Stenhouse, Lawrence (1998). *La investigación como base de la enseñanza.* España: Morata.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York. Consultado en (http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf).

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Consultado en (http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).

UNESCO (2000a). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal. Informe final.* Recuperado en (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf).

UNESCO (2000b). *Marco de Acción de Dakar*. Recuperado en (http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf).

Sitios web

Clío & Asociados. Consultada en (http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/)

Enseñanza de las ciencias sociales. Consultada en (http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss14/presentation.asp).

International Journal of Historical Learning, Teaching and Research. Consultada en (https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal13/archive.htm)

International Journal of Inclusive Education. Consultada en (http://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=+%09International+Journal+of+Inclusive+Education).

Organización de las Naciones Unidas. Consultada en (http://www.un.org/es/index.shtml)

Perfiles Educativos Consultado en (http://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros_anteriores.php).

Práxis educativa. Consultada en (http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/archive).

PROSPERA. Consultado en (www.prospera.gob.mx/swb/swb/PROSPERA2015/).

Proyecto de Pensamiento Histórico. Consultado en (http://www.histori.ca/benchmarks/).

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Consultada en (http://www.saber.ula.ve/gitdcs/).

Revista electrónica de investigación educativa. Consultada en (http://redie.uabc.mx/index.php/redie/issue/archive).

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Consultada en (http://www.rinace.net/rlei/rlei_presentacion.html).

Revista Mexicana de Investigación educativa. Consultada en (http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC02).

Sinéctica, revista electrónica de educación. Para los números 1-33 consultado en (http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico) y para los números 33–40 consultado en (http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issues&pid=1665-109X&lng=es&nrm=iso).

Social Education. Consultado en (http://www.socialstudies.org/publications/socialeducation).

Teaching History. Consultada en (http://teachinghistory.org/teaching-materials).

The International Review of History Education. Consultada en (http://www.routledge.com/books/details/9780713002249/).

Theory and Research in Social Education. Consultado en (http://guides.lib.usf.edu/content.php?pid=86148&sid=640802#).

Enseñanza de la Historia y educación popular. Apuntes para una propuesta de investigación en la enseñanza de la Historia en América Latina

Caheri GUTIÉRREZ ACEVEDO
// Universidad Nacional Autónoma de México

Caheri Gutiérrez Acevedo. Licenciado en Estudios Latinoamericanos y Maestrante de la MADEMS en la disciplina de Historia, su investigación trata sobre la enseñanza de los derechos humanos desde la enseñanza de la Historia en los bachilleratos emanados del movimiento social Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata en el Estado de México. gtz.acvedo@gmail.com

Resumen // En este ensayo se busca exponer una relación entre la enseñanza de la historia y la educación popular a través de un breve recorrido histórico de ésta y el contexto de la educación en América Latina. Se trata de responder algunas preguntas como: ¿Qué relación tienen la enseñanza de la historia y la educación popular? ¿Hay una enseñanza de la historia desde la educación popular? si es así ¿cómo es que surge una enseñanza de la historia desde la educación popular? ¿cuáles serían sus características?
Palabras clave: // Enseñanza de la historia, educación popular, conciencia histórica, América Latina.

Í

I

En un primer momento, pensemos que la enseñanza de la historia ha sido parte de pensarla desde la educación impartida desde las instituciones del estado. Sus remedios, conflictos y crisis oscilan en responder cómo la educación estatal concilia dos sentidos contradictorios, por un parte el derecho a la educación y a la construcción de ciudadanía dentro de una democracia moderna y por el otro, el desarrollo de habilidades que permitan clasificar distintos tipos de mano de obra calificada en el mundo laboral capitalista.

Recordemos que las necesidades del capital no estarían resueltas sin la organización administrativa del estado nación. Desde una perspectiva crítica de la modernidad capitalista, el estado es la estructura histórica que permite al capital organizarse y recibir impulso para su reproducción a nivel global. Este proceso histórico, empuja a la necesidad de reflexionar qué y para qué enseñar y es aquí donde la contradicción de los ideales liberales y las necesidades del estado nación capitalista chocan con mayor fuerza.

Pensemos en la conformación de los nacientes estados latinoamericanos, en el siglo XIX donde se consolidan los denominados estados oligárquicos (Halperin, 2013) posteriores a las independencias, que buscarán conducirse dentro del debate planteado por la teoría política heredada del liberalismo. La disputa entre la injerencia del estado en la vida nacional fue más una disputa por la disminución de la iglesia como poder fáctico y menos una divergencia por la forma de la interacción económica de la región. Ya sea como dictadores ilustrados o monarquías parlamentarias, los regímenes independentistas entraban en la lógica de integrarse a la dinámica global mercantil con el resto del mundo enunciándose dentro del proyecto de la libertad. A su vez, los designios de instrucción pública se nutrieron de la teoría del liberalismo político en sus sistemas educativos para la formación de ciudadanos.

El proyecto educativo de la modernidad, institucionalizado en la escuela, pretendería la construcción de ciudadanía como proceso de concretar la realización y el desarrollo político e histórico de todo ser humano. En ese sentido, la división de niveles educativos no sólo va a otorgar un tipo de formación y especialidad laboral distinta, sino también un tipo de ciudadanía distinta. Los niveles de primeras letras y de estudios secundarios van a ver

reflejada la contradicción de formar para el trabajo a ciertos sectores de la población y a otros no. Principalmente, serán los sectores populares quienes no logren acceder del todo a este proceso decimonónico denominado como civilizatorio. Para el siglo XX la disputa por la educación va a incluir la disputa por el relato histórico como una cuestión política. La construcción ideológica de las identidades y de lo nacional nos da indicios de las formas y manejos que se pueden hacer de la historia; las construcciones de los sujetos que aparecen en el relato son las identidades que se construyen dentro de un sistema de educación estatal. Estos contenidos y su valor simbólico parten desde la idea de la identificación de la narración de quienes nos dicen que hacen la historia nacional. El reflejo de sus valores como valores del estado-nación y la apropiación de éstos para la formación ciudadana y de identidad nacional.

Dicha construcción de identidad nacional y su enseñanza desde el relato histórico, volverá entrar en disputa a finales del siglo XX a la actualidad donde hemos tenido ya las reformas a esos sistemas de educación. Las reformas en pos de la modernización que parecen siempre tener una forma de no entender la modernidad, principalmente en los procesos de privatización. En este caso, el de la privatización de la educación a partir de la reducción del desplazamiento del discurso nacional–populista. En ese sentido, el actual proyecto neoliberal desplaza parcialmente a las fuerzas del estado y la reducción de su relato nacional, busca imponer su propia forma estatal y de acuerdo a sus necesidades comienza el impulso por la construcción de la ciudadanía cosmopolita y de identidad global.

Estas controversias nos hacen pensar si ¿Acaso sólo podemos formar nuestra identidad a partir de éstos símbolos? ¿sólo los mitos nacionales son capaces de hacernos sentir identificados? ¿cómo se adapta la enseñanza de la historia a ese modelo? ¿qué tipo de identidad estaría formando el docente de historia? El quiebre del relato del estado- nación ya muestra fisuras importantes, aunque parece que no lleva consigo la relevancia de la enseñanza de la historia. Incluso, podríamos pensar que de su crítica puede surgir un alternativo y apreciable aprendizaje para la enseñanza de la historia.

Pensar la educación y la enseñanza de la historia desde esta perspectiva, implica pensar desde esta contradicción entre instrucción profesional para el trabajo y la construcción de ciudadanía. Por un lado, la profesionalización para un contexto laboral precario e inestable y por el otro, el desarrollo de un

proyecto de ciudadanía democrática donde la equidad y la libertad implican el goce de la justicia social. Pensando en esta construcción de ciudadanía desde la enseñanza de la historia por parte y dentro del estado neoliberal latinoamericano, se enfatiza aún más la contradicción que señalábamos con anterioridad, sin embargo, los efectos de dicha contradicción darían como resultado la emergencia de otra perspectiva de educación.

II

Dentro de las diversas perspectivas de educación hay una que es de nuestro interés, se trata como bien lo referimos en el título, de la educación popular y su relación con la enseñanza de la historia. Nuestras preguntas a responder son: ¿qué tipo de educación es la educación popular? ¿hay una relación entre la enseñanza de la historia y la educación popular? ¿hay una enseñanza de la historia desde la educación popular? y si es así ¿cómo es que surge una enseñanza de la historia desde la educación popular? ¿cuáles serían sus características? Pero, para responder estos cuestionamientos, nos parece importante definir qué es lo que entendemos por educación popular. Para ello, nos apoyaremos en dos textos enfocados en dicho tema. El primero es el de Adriana Puiggrós, *La Educación Popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) y el segundo de Marco Raúl Mejía Jiménez y Myriam Inés Awad con *Educación popular hoy en tiempos de globalización*[1] *(2011)*.

En ambos textos se nos señalan los dos elementos de la propuesta específica: lo educativo y lo popular como dos ejes que han configurado esta práctica pedagógica. Refieren que en primer lugar, lo educativo para la educación popular se presenta en diversas aproximaciones a los problemas que se han puesto a reflexionar, Mejía y Awad (2011) los definende la siguiente manera:

- Educación popular guiada por objetivos: Es decir, si sus objetivos son la transformación social, entonces se trata de una educación

[1] Ambos textos no han sido los únicos consultados, pero si los que nos dieron la oportunidad de sistematizar nuestro objeto de análisis.

popular. Pero lo cual ha implicado que la intencionalidad política caiga en detrimento de las tareas educativas.

- Educación popular guiada por contenidos: Una práctica que dejaba entrever una perspectiva sobreideologizada como los contenidos únicos de la educación popular.
- Educación popular guiada por los sujetos: Aquí se trata de la educación popular que supone trabajar con el sujeto colectivo "pueblo", donde incluso el estado puede legitimar sus acciones no formales como parte de la educación popular por atender a sectores desfavorecidos.
- Educación popular por la forma de hacer las cosas: Básicamente, la concentración en una metodología que se tornó en fórmula y manual.

Cada una de estas aproximaciones podían verse relacionadas y mezcladas entre sí incidiendo en los procesos sociales. Ambos autores nos señalan que estas prácticas tuvieron una ideología rectora en América Latina, donde los distintos tipos de la lucha política dejaron de lado la reflexión de lo educativo. Como consecuencia, Mejía y Awad (2011) definen al menos tres grandes consideraciones dentro del proceso de la educación popular: 1) Abandonar la pretensión de originalidad total emanada de la educación popular y para dar pie a una fundamentación rigurosa, 2) Dejar de lado la mirada maniquea donde la educación popular es la "buena" y la educación formal es la "mala" 3) La escuela formal es también un campo de conflicto.

Entonces con respecto a lo educativo señala que lo específicamente educativo dentro de la educación popular refiere a los procesos de educación teórico-prácticos dentro del mundo de saberes, los conocimientos y las relaciones de poder en las cuales éstos se dan. Busca incidir dentro del mundo de los saberes y el conocimiento y el empoderamiento de sectores excluidos en una definición consciente de su presente y su futuro. En ese sentido, la educación popular tiene en sus principios en el terreno de los a procesos del saber y el conocimiento. A ese terreno se llega a través de una intencionalidad de transformación social y estas intenciones se tornan en intervenciones planeadas y organizadas con instrumentos diseñados para ello.

Por otra parte, el análisis del término de lo popular es un término cargado de polisemia y debate, pero nos dedicaremos a su interpretación desde el pensamiento ilustrado. Desde este punto, podemos observar las perspectivas de exclusión miraban a lo popular como ejes de expresión fuera de lo racional. Mejía y Awad (2011) señalan que en la misma ilustración hablaba como parte de la voluntad del pueblo, pero negaba aceptar lo que los liberales denominaban atraso y superstición que le caracterizaba a la cultura popular. En el pensamiento marxista, también se recupera la noción de pueblo, pero no como sujeto histórico. Esto debido a que el proletariado industrial era el sujeto primordial a disputar el poder a la hegemonía burguesa. El pueblo es remplazado por la concepción de clase para concebir al sujeto transformador.

A estas posiciones ilustradas, se oponen otras perspectivas como los románticos que toman la exaltación revolucionaria y el nacionalismo como parte de la política y la idealización de las comunidades primitivas. A su vez, la perspectiva anarquista no discute el hecho de la opresión autoritaria, pero tampoco asume un sujeto único, por ello refiere que la lucha es una lucha de amplio espectro y que no sólo es económica, por lo que politiza la noción de pueblo y le confiere a lo popular una noción de justicia y transformación.

Posteriormente en el siglo XX, surge el análisis desde las ciencias sociales. Desde la antropología, se discute la noción de cultura popular como una manifestación de diversidad, y desde la historia, el proceso de distinción de la denominación de cultura como un proceso histórico que implica profundos matices en todos sus casos de análisis y enunciación. Estas perspectivas ponen de relieve la complejidad del término cultura y los procesos de investigación sobre las cuestiones simbólicas del lenguaje en la práctica de la oralidad.

En esta definición, nos parece relevante recuperar de una manera importante el pensamiento de Gramsci (2007) donde señala la importancia de lo político dentro de lo popular, en tanto que es dentro de lo popular donde se gesta la identidad, la diferencia con las jerarquías y los intelectuales, la sensibilidad artística y una denominada universalidad concreta más allá de fronteras nacionales y de clase (Puiggrós, 1984).

En el mismo siglo, corre en paralelo el discurso nacionalista estatal en nombre de lo popular. Desde 1930, tanto en Europa como en América puede

notarse esta reapropiación que puede ser denominada como nacional-populista[2]. Estos discursos, a través de la denominada comunicación de masas, permitieron generar identidad embanderándose en nombre del pueblo en abstracto. Ideologías tanto de derecha como de izquierda, se han dotado de una corriente nacional-populista para desarrollar sus propias agendas políticas, pero siempre siendo cercanas a la manipulación de la población.

En este pequeño recorrido histórico de la interpretación de la educación popular, podemos notar la diferencia entre lo popular característico de tradiciones propias e identitarias de una cultura dentro de su confrontación con la Ilustración donde tenemos entonces el proceso de la modernidad capitalista. Como ya lo señalábamos anteriormente, el proyecto ilustrado de la modernidad traería consigo el proyecto educativo de la difusión de la enseñanza como práctica de la democracia que ha creado el choque de intereses entre el liberalismo político y el liberalismo económico.

Los autores (Mejía y Awad 2011) nos señalan que en el caso de América Latina, el periodo de la ilustración encontraría en Simón Rodríguez, Domingo Faustino Sarmiento, Justo Sierra y José Martí, a algunos de los principales ejecutores del plan ilustrado, aunque cada uno con sus diferencias marcadas. El venezolano Simón Rodríguez abogaría más por una escuela de corte popular y de integración de todos los sectores del territorio americano pensando en un proyecto más inclusivo y original de características americanas; en el cono sur, el argentino Domingo Faustino Sarmiento, con un ideal liberal que él mismo definiría como el eje de la disputa entre la civilización y la barbarie, caracterizado más por un proyecto de élite; en el Caribe, el caso de Martí, cuya visión conectaba con un anhelo más romántico, pero no por ello menos concreto. Su ideal estaba puesto en la independencia de las colonias americanas de cualquier yugo imperial; y en México, el proyecto de matices sociales de Justo Sierra dentro del periodo porfirista. Todos con proyectos de ampliar la presencia del estado en la educación y construir la nación.

Los proyectos independentistas variarían en su contenido, pero algunos buscarían mantener ese proyecto de la escuela para todos enraizada en los valores ilustrados. Esto dio pie a que a finales del siglo XIX y principios del XX pudieran retomar algunos de los preceptos dado que la transición de colo-

[2] Salvando las importantes diferencias y matices en las formas en que se desarrollaron estos procesos históricos del nacional populismo en ambos continentes y en cada país.

nias a estados –nación implico acrecentar las desigualdades económicas de las nuevas naciones imponiéndose estados oligarcas que no coincidían del todo con los proyectos de inclusión. Sin embargo, los proyectos educativos fuera del estado abundaron por las influencias contrarias provenientes tanto de la iglesia como del anarquismo y del socialismo. Proyectos iniciados en algunos casos por los recién llegados inmigrantes.

Estos proyectos y el contexto mundial implicaron la consideración de absorber las demandas de esos sectores en la conformación de la tendencia nacional populista de los recién denominados estados de bienestar. Al optar por la veta del nacional populismo lograron ampliar los servicios educativos y su narrativa nacionalista. En ese sentido, la revolución mexicana, la boliviana y las reformas universitarias de la primera mitad del siglo XX buscaron dar enseñanza a los obreros defendiendo los intereses de esos grupos. Sin embargo, la revolución cubana antiimperialista y las exigencias de mayor inclusión democrática cimbrarían los límites autoimpuestos de los regímenes nacional-populistas de América Latina (Puiggrós, 1984).

Estas experiencias históricas de los proyectos ilustrados de independentistas, las rebeliones nacional-populares, los sectores progresistas cristianos e incluso, la propuesta de la investigación-acción[3] emanada de las ciencias sociales, brindaron fertilidad al terreno del proceso político-pedagógico para otorgar un campo abierto a los procesos de los años sesentas, setentas y ochentas, donde Paulo Freire, surge como figura central cuando se piensa en educación popular en América Latina (Mejía y Awad 2011; Fals Borda 1985; Puiggros 2005). Es con este autor brasileño con quien podríamos decir que la educación popular adquiere una mayor sistematización teórica y práctica. Sus conceptos como la conscientización, educación bancaría y dialogicidad, brindarían un marco de referencia para educadoras y educadores populares en todo el mundo.

[3] "Diferentes grupos de sociólogos, especialmente de América Latina y Asia, retomando algunas teorías norteamericanas de la acción (principalmente Kurt Lenk), plantean que el único conocimiento que se produce no es el acumulado a través de la academia, sino que existe la posibilidad de recuperar una serie de saberes que se convierten en conocimientos paralelos al conocimiento académico. Para ello diseñan metodología en las cuales la relación sujeto-objeto es transformada radicalmente por una en la cual el sujeto queda inmerso en el conocimiento que se produce en el proceso investigativo. Dentro de esta corriente se inscriben autores como Orlando Fals Borda, Vera Gianotten y Anisur Rahman" (Mejia y Awad, 2011, p.33)

En términos generales, los factores y las corrientes que han compuesto la educación popular son muchos y variados en tanto que incluso es el mismo estado el que recupera la experiencia para aplicarla a sus propias políticas de estado de bienestar. Podemos decir entonces que la educación popular en América Latina ha sido un proyecto político –pedagógico que ha disputado la hegemonía de los saberes frente al estado y al capital. En algunos casos los estados incluyeron las demandas de estos proyectos y pudieron fortalecer y ampliar la identidad nacional. En buena medida, la construcción de la identidad de lo popular desde el estado, nos refiere a que su vehículo fue un tipo de enseñanza de la historia. Una enseñanza de la construcción de los sujetos relacionada con los sectores excluidos que la educación popular busca favorecer y hacer evidente para estos sectores las arbitrariedades del estado.

La intención aquí, ha sido intentar recuperar parte del contexto histórico de la educación popular para comenzar a relacionarlo con la enseñanza de la historia. Como podemos ver, la educación popular ha buscado el sentido pedagógico de la apropiación del saber que los estados no siempre ofrecían sino como medio de formación y aumento del nivel de producción de las clases bajas. Los proyectos de educación popular, en sus distintas formas, han tratado de incidir en esta contradicción y liberarse de esta lógica. De sus conceptos clave ha sido el de la concientización y el de dialogicidad. En ambos encontramos el proceso creativo y de liberación de las personas, la educación (incluyendo la enseñanza de la historia) implicaría ya una problematización en sí misma a partir de la cual se produzca un cambio en la conciencia. En palabras de Paulo Freire (2006) "…el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en dialogo con el educador, quien a su vez es un investigador crítico."(p.93).

Desde la educación como práctica de la liberación, estos proyectos educativos han jugado un papel central en el desarrollo de cómo ha sido rechazado cierto tipo de saber en detrimento de otro, en este caso el del saber popular, el del saber que no era producido en la academia (Mejía y Awad 2011). Es aquí donde el rescatar la experiencia de todas estas denuncias desde los movimientos populares por acceder al poder y a la construcción de sentido, nos dan la conexión con la enseñanza de la historia.

III

En la enseñanza de la historia, retomando el debate sobre su función social, ya trabajado por importantes autores que han establecido los elementos principales del problema (Plá 2014,2005; Recio, 2012; Carretero y Krieger, 2004; Galván, et al 2004; Salazar, 2006;) nos acercaremos desde la perspectiva y definición del concepto de conciencia histórica que Andrea Sánchez Quintanar ha formulado en su obra de *Reencuentro con la historia. Teoría y Praxis de su enseñanza en México* donde formula algunos aspectos conceptuales para una teoría de la enseñanza de la historia, donde la autora logra sintetizar la razón prioritaria de la enseñanza de la historia es prioritario para comprender la relación con el presente, consciente del pasado y de su relación con el futuro. Y esta comprensión reside en la formación de conciencia histórica.

A este respecto es, asume que dicha lógica de construir y mostrar la historia es la de formar conciencia histórica. En esta misma línea, Andrea Sánchez Quintanar propone que esa conciencia histórica se compone de los siguientes elementos (2006, p. 45):

- La noción de que todo presente tiene su origen en el pasado.
- La certeza de que las sociedades no son estáticas
- La noción de que los procesos pasados constituyen las condiciones del presente.
- La convicción de que se forma parte del proceso de transformación y por tanto, el pasado me constituye.
- La percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad.

Tenemos entonces que, desde esta propuesta, la conciencia histórica tiene conexión con la concientización política de la educación como práctica de la libertad, su formación nos señala la noción de ser parte de un entramado de relaciones, la posibilidad de hacer injerencia y la responsabilidad de ser parte de ese todo.

De esta forma, se nos presenta la relación entre la propuesta de la educación popular y la práctica de la enseñanza de la historia. Si bien ya retomamos parcialmente el proceso histórico de la educación popular[4], en la enseñanza de la historia es preciso retomar las causas de su crisis y su contextualización (Puiggrós, 1984; Mejía y Awad, 2011). Es importante considerar que es justo dentro de la crisis de la enseñanza (Salazar, 2006). Desde nuestra hipótesis es que en la educación popular y sus distintas expresiones la enseñanza historia ha conformado parte vital de su realización.

Principalmente, aquellas corrientes de la educación popular que abrevaron del marxismo y las ciencias sociales en general, aplicaron las teorías de concientización y de identificación del sujeto de la historia. Acumularon experiencia en denunciar los agravios del estado-nación y del capital desde el espacio de la categoría gramsciana de lo subalterno. En ese sentido, de forma asistemática fue constituyéndose un tipo de consciencia histórica, si nos apegamos a la propuesta de Sánchez Quintanar, la enseñanza de la historia desde la educación popular le ha sido fundamental y en cierto sentido, los educadores populares le han dado el mérito en algunas de sus propuestas metodológicas y pedagógicas en el campo de lo social.

En concreto, retomamos el trabajo la llamada *Recuperación Colectiva de la Historia y Memoria como práctica educativa popular* (2016) por parte del historiador colombiano Alfonso Torres Carrillo del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. El autor nos señala que es una práctica que surgió simultáneamente en distintos puntos de América Latina en 1980 y lo que busca es la reconstrucción de historias de los sectores subalternos. Concentrándose en la construcción de historias locales de América Latina desde el cruce de tres importantes vertientes metodológicas: la educación popular, la investigación acción participativa y la historia desde abajo.

El autor nos señala que su objetivo es fortalecer la identidad local y el pensamiento crítico como uso de herramientas para transformar la realidad a partir del empoderamiento de las personas como sujetos hacedores de la historia invisibilizados por la historiografía hegemónica. En sintonía con

[4] Desde los textos de Mejía y Awad y Puiggrós, pensamos que la exposición sobre la historia de la educación popular también estaría dentro del proceso de la enseñanza de la historia como parte de esa historia de la educación oficial y sus respectivas apropiaciones de una a la otra.

Sánchez Quintanar, esta propuesta de la recuperación colectiva de historia y memoria, trata de recuperar y ampliar la relevancia de esos sectores sociales que han sido marginados como sujetos protagonistas de la historia. Es decir, recuperar el protagonismo de los indígenas (indios), de las mujeres, de los campesinos, de los jóvenes, de los pobres urbanos, de los niños, de los ancianos.

Asimismo, Torres Carrillo estructura su propuesta dentro de esas coordenadas, pero articula la propuesta de la educación popular y de la investigación-acción[5] e incluye un elemento que no puede pasar desapercibido: la construcción de un saber colectivo. En general su propuesta la ha establecido y estructurado a partir de los siguientes fundamentos y principios metodológicos de la Recuperación Colectiva de Historia y Memoria (RCHM):

1. El objetivo es recuperar la experiencia histórica de los grupos subalternos a través del cruce metodológico entre educación popular, investigación acción-participativa y de la denominada historia desde abajo[6].
2. La investigación localizada en se presente con intención de transformarla realidad inmediata.
3. Se asume como una investigación crítica. En ella se encuentra el cuestionamiento de los factores contextuales que producen la subalternidad.
4. Es una práctica emancipadora; busca superar inequidades e injusticias sociales identificando opciones y visiones para superarlas.
5. Participativa por la comunidad. Es decir es un trabajo colectivo y de sentido comunitario.
6. Concientización de sus participantes en relación con el tiempo y el espacio.
7. Es también una práctica dialógica, trata la pluralidad de dimensiones históricas, saberes y formas de comprensión propias.

[5] La investigación –acción es otra de las propuestas que han nutrido a la educación popular como se denotaba al principio de este trabajo.

[6] En referencia a este término, habría que explorar más de su propuesta y sus posibles vínculos con la historia social, así como sus preceptos.

8. Asimismo, es la práctica flexible de una investigación abierta y creativa. Las estrategias y los procedimientos se emplean en función de la singularidad de los sentidos, sujetos y preguntas que definen cada proyecto.
9. Por último, la consideración de que es una práctica reflexiva donde se somete a escrutinio crítico cada una de las estrategias, así como los criterios que las orientan.

Este trabajo fue llevado a cabo con la Asociación de Vecinos Solidarios (AVESOL) de la ciudad de Bogotá y para su aplicación implicó dos fases muy importantes: Primero, la decisión y el interés colectivo para la reconstrucción de un aprendizaje significativo. A su vez, el establecer las preguntas de investigación, es decir, qué era lo que la AVESOL se quería responder en la elaboración de este trabajo. La formación de un equipo responsable fue fundamental, se precisaba de un equipo coordinador compuesto por los integrantes de la comunidad que quisieran participar y pudieran hacerse responsables del desarrollo del trabajo.

La segunda fase constaba de la reconstrucción del proceso como objeto de estudio. En esta fase se establecieron los tipos de fuentes en cinco tipos: fuentes escritas, fuentes orales, fuentes visuales, fuentes sonoras y fuentes materiales. A propósito, se usaron también diferentes técnicas de reconstrucción a través de los dispositivos de activación de memoria, que son un conjunto de estrategias no convencionales que parten de reconocer que la memoria social se encuentra no sólo en los recuerdos de los integrantes del colectivo, sino también en las huellas que el pasado deja en la estructura física del barrio, en los muebles, en las pertenencias de la gente.

Por último, la tercera fase se presenta como la fase de análisis y de comunicación de resultados a través de la interpretación colectiva de los hallazgos, la socialización de los resultados y su síntesis. Aquí nos recuerda Torres Carrillo la tarea fundamental de tomar en cuenta los distintos lenguajes y formas culturales para comunicarse. Al final, se intenta condensar en un medio la divulgación del trabajo ya sea en folletos o libros, pero también, nos dice, se ha desarrollado fotonovelas, programas de radio, piezas de teatro y de video, en otros casos, textos de mayor profundidad teórica. En síntesis,

la RCHM es una práctica político pedagógica que busca incidir no sólo como práctica pedagógica, sino también como un acto creativo y comunitario.

Tenemos entonces que la relación observada entre educación popular y enseñanza de la historia se encuentran ligadas en este tipo de prácticas político pedagógicas. Este cruce entre enseñanza de la historia y educación popular tiene al menos las siguientes características:

1. Ha sido retomada por la llamada historia desde abajo como una práctica político-pedagógica.
2. Trata la construcción de memoria e identidad local de los sectores subalternizados frente al bloque histórico hegemónico.
3. Desarrolla una práctica de sistematización de la experiencia de organizaciones populares y sociales.
4. La enseñanza de la historia corre en paralelo a la apropiación de la historia local.

A pesar de estos vínculos, todavía estaríamos en el interés de observar cómo es que se desarrolla los tipos de conciencia histórica y de concientización política. Hasta este punto podemos reseñar que estos trabajos nos han mostrado que la contradicción entre la educación y la construcción de la ciudadanía puede verse confrontada con este otro tipo de educación y de enseñanza de la historia.

Ya no tratándose de una educación que busca formar un tipo de ciudadano cosmopolita con diversas habilidades para el trabajo, sino en la formación de personas con conciencia histórica que hagan la lectura de su realidad a través de su localidad, de su identidad y de su lugar dentro del mundo. Al parecer, lo que nos muestra es una historia de la dignidad a través de las luchas de los grupos subalternos por resistirse a ser aplastados e invisibilizados.

Nos quedaríamos entonces con la pregunta de si: ¿esta enseñanza de la historia desde la educación popular puede hacer una crítica de la construcción de la ciudadanía? ¿puede absorberla o ser tolerante con ella? ¿o es acaso que la historia de la ciudadanía es la que ha absorbido esas otras historias en nombre de la inclusión?

Referencias

Carretero Mario y James F. Voss (2004) *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.

Chomsky, Noam, (2002) *La (Des) Educación,* Madrid, Crítica.

Dueñas, Manuel Álvaro y María Rodríguez Moneo (2002), *Educar para la paz enseñando historia*, Investigación & Desarrollo, Universidad del Norte Barranquilla, Colombia, vol. 10, núm. 1, mayo, pp. 40- 53.

El Achkar, Soraya, (2009), *Educación popular en derechos humanos: Una práctica educativa para el ejercicio de la ciudadanía,* Revista de Pedagogía, Vol. 30, Nº 87 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas, Julio-Diciembre, págs. 281-307.

Enríquez, Pedro Gregorio, (2014) *Escuela de sectores populares: notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico científico*, Buenos Aires, Mino y Dávila Editores.

Fals-Borda, Orlando, (1985) *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*, Bogotá, Siglo XXI.

Galván Lafarga, Luz Elena, et al (2006) *La Formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México,* México, Academia Mexicana de la Historia.

Gramsci, Antonio, (2007) *La alternativa pedagógica,* México, Fontamara.

Halperin, Dongui Tulio, (2013) *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza Editorial.

Mejía Jiménez, Marco Raúl, (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*, Bogotá, Editorial Magisterio.

________ Myriam Inés Awad G. (2003), *Educación popular hoy en tiempos de globalización*, Bogotá, Aurora.

Mondragón, Rafael, (2015), *La escuela como espacio de utopía: algunas escenas mexicanas,* Revista Horizontal, Octubre, recuperado de: http://horizontal.mx/la-escuela-como-espacio-de-utopia-algunas-escenas-mexicanas/#sthash.LZX0iBKQ.dpuf

Núñez Hurtado, Carlos, (2005), *Educación popular: una mirada de conjunto,* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITE-

SO), Cátedra Paulo Freire, Guadalajara, México, Revista Decisio Enero-Abril, págs. 3-14.

Plá Sebastián y Joan Pagés (2014) *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*, Bonilla Artigas Editores-Universidad Pedagógica Nacional, México.

________ (2014) Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: los casos de México, Argentina y Uruguay, Universidad Iberoamericana, México.

________ (2005) *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*, Colegio Madrid- Plaza y Valdés, México.

Puiggrós Adriana (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, D.C., Convenio Andrés Bello, 2005.

________ (1984) *La Educación Popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*, México, Nueva Imagen.

Recio, Juan Pedro (2012) *"El valor de la Historia en las aulas. Retos ante el nuevo contexto educativo"*, Clío 38. Recuperado de: http://clio.rediris.es/n38/articulos/La_funcion_de_la_Historia.pdf

Salazar Sotelo, Julia (2006) *Narrar y aprender Historia,* UNAM-UPN Colección Psgrado, México.

Torres Carrillo, Alfonso, (2016), *La recuperación colectiva de la historia y memoria como práctica educativa popular*, Revista Decisio, Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia, enero – agosto, págs. 16-22.

Tucci Cristica, Ariel Zysman et. al., *La educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectivas*, APPEAL, Buenos Aires, 2013.

Varea Falcón, María de los Ángeles, (2006), *La educación sin zapatos: una genealogía latinoamericana*, Bogotá, Pomares, Universidad Pedagógica Nacional.

Igualdad de género en la formación de profesores de Historia. Análisis de prácticas pedagógicas y textos escolares

Andrea Renate MINTE MÜNZENMAYER
// Universidad de Playa Ancha, Valparaíso-Chile

Andrea Renate Minte Münzenmayer. Dra. en Educación, Mg. en Educación mención Currículum, profesora de Historia y Geografía. Académica de la Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile. Docencia en formación de profesores. Experiencia laboral en diferentes universidades chilenas y extranjeras. Investigaciones y publicaciones en el ámbito del currículum, específicamente, en los textos escolares de Historia de Chile y en la enseñanza de la Historia. Docencia en postgrado y dirección de tesis. Experiencia en gestión universitaria y escolar; par evaluador en acreditación de carreras pedagógicas. Invitaciones académicas a diferentes países de América Latina. amintem@gmail.com / andrea.minte@upla.cl

Resumen // Se analiza la igualdad de género en la formación docente considerando las prácticas pedagógicas de los académicos de la carrera de Historia y Geografía de dos universidades estatales chilenas y el análisis crítico de los textos escolares en la enseñanza de la disciplina histórica del nivel secundario. El objetivo de la investigación fue develar el sexismo presente en la formación docente y en los textos escolares. Se trata de una investigación cualitativa con diseño hermenéutico, mediante el cual se interpretan y comprenden, por una parte, los discursos proporcionados por académicos entrevistados acerca de sus propias prácticas pedagógicas y, por otra, los contenidos de seis textos escolares.

Entre los resultados preliminares se evidencia un escaso énfasis en el tema de igualdad de género en la formación docente, lo cual se condice con las prácticas pedagógicas tradicionales desarrolladas sin visión de género y, la existencia de un discurso andrógino en los textos escolares de Historia. Con esto se perpetúa una sociedad, en la cual la igualdad de género es aún un anhelo. La formación docente no se hace cargo del tema, a pesar de la prescripción de la equidad de género en materia de políticas públicas en Chile.

Palabras clave: // Igualdad de género, formación docente, prácticas pedagógicas, textos escolares

El presente texto se enmarca en una investigación que pretende analizar la igualdad de género en la Formación Docente Inicial en dos universidades asociadas para este efecto. Si bien se trata de una investigación más amplia, que se encuentra en etapa inicial de desarrollo, se pueden establecer algunos resultados preliminares sobre la base de la caracterización de las prácticas pedagógicas de académicos de la carrera de Historia y Geografía y de la identificación del tema de género en los textos escolares de Historia.

Las universidades, como entes formadoras de personas deben dar- cada vez más- cabida a la diversidad, a saber, la de género, la equidad, la igualdad, es decir, permitir la inclusión de personas todas con capacidades, habilidades y características diferentes, desde aspectos raciales, económicos, culturales, sociales, entre otros, evitando la discriminación.

Se requiere desarrollar un currículum que atienda la creciente demanda por una mayor inclusión social. Esta nueva función de la universidad es vital para mejorar la calidad de la educación terciaria, que sea más integral y permita la incorporación de la diversidad, generando una sana convivencia interna y de, de esta forma, prepare a los futuros egresados, profesores en este caso, para poder vivir y construir una sociedad sin exclusiones, tal como lo han hecho ya los países nórdicos y anglosajones desde décadas.

Existe una opción más tradicional denominada integración, sin embargo, frente a la realidad actual eso no es suficiente. El concepto de inclusión es más amplio y vela por la verdadera aceptación de la igualdad de género, raza, etnia, diversidad cultural, social, económica.

Teóricamente, la inclusión debería abordarse considerando tres dimensiones que son, la cultural, la política y las prácticas. (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, Shaw, 2000). En las universidades pueden existir políticas que promuevan la inclusión, pero otro tema es el de la creación de una cultura inclusiva y más aún, desarrollar permanentemente actitudes que reflejen, en las prácticas, la verdadera inclusión de todos aquellos excluidos.

Es decir, la inclusión y en este caso específico, la igualdad de género, tiene relación con diversas y apropiadas respuestas a quienes son diversos al interior de la institución. Además, históricamente, las posiciones de poder y los claustros han sido mayoritariamente ocupados por hombres. La incorporación de las mujeres al ámbito terciario y cuaternario ha sido progresivo, por tanto, en temas de inclusión e igualdad, si bien éstos han penetrado

lentamente, no es fácil avanzar cuando persisten prácticas de exclusión. Por ello se pretende develar esta situación y aportar a la deconstrucción del pensamiento y de las prácticas tradicionales a partir de un nuevo enfoque en la formación de docentes, quienes a su vez influirán en los alumnos del sistema escolar en sus actitudes y prácticas de inclusión, desde sus propias experiencias y conocimientos del tema, objeto de este trabajo.

Este tema es hoy imprescindible, y, específicamente, la formación docente inicial tiene un importante rol en este sentido. Tradicionalmente ha tenido una gran influencia en la construcción de la identidad, en la creación de saberes, en la transmisión y difusión de éstos. Produce y reproduce conocimientos, sin embargo, ello no es suficiente, también le cabe un papel fundamental en la perpetuación o no de las desigualdades e inequidades del sistema social y cultural. Equidad, inclusión e igualdad son conceptos que debiesen estar presentes en la formación terciaria, y especialmente en las universidades estatales y públicas que cumplen un valioso rol social. La formación docente de estos planteles debiera propender a la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva en la cual desaparezcan las diferencias y exclusiones que se evidencian cada día.

Una de éstas es la desigualdad de género, tema pendiente en Chile desde 1990. En la década del 90 tuvo lugar una Reforma Educacional, que se visualiza - aunque escasamente - en la actualidad. Si bien el feminismo data de la década de 1960, en la cual se devela la subvaloración de las mujeres, dando lugar a debates en torno a la diferencia de género y la revaluación de la femineidad, esto no ha cambiado aún a más de medio siglo. En los años ochenta el debate de igualdad/diferencia se desplazó a otros ejes tales como raza, etnia y sexualidad. Se sumó el tema de género, lo cual se consideró una "múltiple intersección", que englobaba diferentes tipos de subordinación (García, 2013).

Haraway (2000) y Butler (2005, 2007) señalan que la categoría sexo también se construye socialmente. Ambas autoras sostienen que el énfasis debiera ponerse no en los roles asignados a mujeres y hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual entre sí. Castellanos (2006) considera que el género es el conjunto de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico a las concepciones que usamos e inciden sobre la conducta, en relación con el cuerpo sexuado, con

la sexualidad y con las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinados. (p. 18).

Por otra parte, Dubet (2014) señala que la igualdad de las posiciones está asociada a una representación de la sociedad en términos de estratificación social y profesional y de clases sociales: las posiciones se definen con independencia de quienes las ocupen. Por el contrario, la igualdad de oportunidades conduce a definir grupos sociales en términos de discriminaciones y de desventajas, es decir, en función de sus chances objetivas de acceder a todas las posiciones. De esta forma, las mujeres han tenido poco espacio en el terreno de la igualdad de oportunidades. Esto se ha dado históricamente, situación que la educación y sobretodo la Educación Superior y la Formación Docente pueden cambiar. Sen (1995) y Nussbaum (2002) brindan las herramientas conceptuales que sostienen una nueva ciudadanía o moderna ciudadanía en que se presente la igualdad de género y la igualdad de oportunidades como una máxima para lograr el bienestar y con ello la paz y la justicia social. Según Dubet (2014) existen dos grandes concepciones de justicia social. Uno ligado a la igualdad de posiciones o lugares, y el otro, a la igualdad de oportunidades. Ambos "buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna" (Dubet, 2014, p.11). Añade que la igualdad de posiciones ha brindado cierta promoción a las mujeres en los dos últimos siglos, sin embargo, este avance no es tan glorioso, ya que si bien ellas acceden a los derechos que tienen los hombres, las mujeres generalmente permanecen en su lugar. Señala también que la escuela ha socializado a las mujeres en trabajos femeninos. Es decir, la escuela tiene un fuerte rol en la perpetuación de las tradiciones relacionadas con la desigualdad entre los géneros.

En palabras de Gentili (2012), la educación posee un enorme potencial para contribuir a la disminución de las injusticias y "revertir las brutales formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores sociales" (p. 14).

Las reformas educacionales en América Latina y el Caribe, en los años noventa, apuntaban a lograr mayor equidad social y acceso a la ciudadanía moderna. La CEPAL orientó la ejecución de estas reformas examinando especialmente los principios de equidad y ciudadanía, con énfasis en la equidad

de género y la no discriminación étnica y social. Hacia el año 2000, la CEPAL destacó la necesidad de "reformar las reformas", debido a que los avances en materia de equidad y ciudadanía, resultaron bastante pobres. Un informe de la CEPAL (2004) estableció la reformulación de las políticas, ya que se detectó inequidad en el sistema; deficiente calidad de la educación y desarticulación y rezago de la educación frente a las demandas del mundo globalizado (Fuentes, 2006).

Hopenhayn y Ottone (2002) señalan que los sistemas educativos de América Latina se encuentran desfasados respecto de la dinámica socioeconómica y cultural de los países e inadecuados frente a las demandas del mundo del trabajo. A pesar de los esfuerzos, persiste la inequidad con altos niveles de exclusión. El concepto de equidad fue el principio rector de las políticas públicas de los años noventa y se consideró el "principio de diferencia", según la cual se debiera beneficiar a los menos favorecidos y la "igualdad de oportunidades" para todas las personas a los cargos y posiciones que son los pilares de la justicia y de la equidad. El "principio de diferencia" reconoce la inequidad y la desigualdad y asume una posición ética, la cual establece que la sociedad no puede ser indiferente ante los menos favorecidos. Nussbaum (2002), teórica feminista, es una de las más importantes críticas de la teoría de la justicia y sus planteamientos llaman la atención por sus implicancias en las políticas públicas y en las teorías del desarrollo.

Rodríguez Martínez, (2010) señala que "las diferencias están en el origen de las desigualdades sexuales construidas al amparo de las teorías sobre el dominio histórico del poder y la cultura por parte de los hombres" (p.103). Concluye que en los últimos cincuenta años se han producido cambios significativos en el mundo respecto de la situación de las mujeres. Sin embargo, reconoce que las mujeres tienen un "techo de cristal" para ser reconocidas por sus aportes (en ciencia y en la sociedad en general), en ser incorporadas socialmente y que en las escuelas aún se reproducen estereotipos tradicionales en un contexto segregador y tradicional. Y, afirma, que se deben buscar estrategias de reconocimiento afirmativas para evitar la discriminación sexual en las aulas.

En el sistema educativo chileno se constatan falencias en las políticas de género, ya que los organismos gubernamentales encargados de promover e implementar esas políticas en el sistema educativo y en las aulas, lejos de

contribuir a las resignificaciones socio culturales de las relaciones de género, las normalizan y acentúan (Escobar, 2011).

En cuanto a la igualdad de género, cabe destacar, que si la equidad entre hombres y mujeres se mide en términos de acceso y se verifican las tasas documentadas en estadísticas nacionales e internacionales, se cree que la equidad de género está lograda. Sin embargo, no se trata solo de estadísticas, sino de un concepto asociado a la equidad, que es el de la "justicia cultural o simbólica". Esta tiene raíces culturales y está asociada al proceso de socialización de género en el aula, el cual posibilita a los sujetos, que construyen sus sistemas culturales, analizarlos, reorganizarlos, cuestionarlos. Este es un proceso crítico en el cual las políticas públicas poseen un rol importante en el diseño e implementación del currículum y, especialmente, en la formación y actualización docente. Si bien en los años noventa comenzó la preocupación por el tema de la equidad e igualdad, hoy se reabre la discusión y análisis del tema, debido a la falta de igualdad que aún se evidencia en el ámbito económico, en el laboral, en el social, en el político, en el privado y en el cultural, con especial discriminación en el tema de género.

Entre los retos y temas pendientes para avanzar en la inclusión de género está la consideración de la Transversalización o Mainstreaming de género con otros actores. Uno de ellos es la Universidad, institución que se transforma en una gran estrategia para el logro de la igualdad. Si bien persisten las diferencias en la implementación de mecanismos para garantizar la inclusión y la igualdad de género en diversos ámbitos como el jurídico, familiar, educacional, salud, empleo, medios de comunicación, entre otros, los gobiernos son quienes tienen la responsabilidad de promover e implementar políticas públicas de igualdad. En este caso, la transversalización de género o mainstreaming también está directamente relacionada con las universidades, especialmente las estatales y públicas, dado su papel en la transformación de la cultura y la formación de ciudadanos activos, proclive a los cambios que la sociedad necesita para el logro de la igualdad. Es indispensable un replanteamiento de las prácticas que perpetúan la desigualdad. Esto incluye la revisión de los planes de estudio, de las metodologías de enseñanza, el análisis de textos escolares, el currículum de formación docente y el sistema educativo en general. A pesar de los avances respecto de la década de 1990, en Chile,

es poco lo que se ha hecho respecto de los medios universitarios por incluir en los currículos el feminismo y la perspectiva de género (García, 2013).

Desde hace unas dos décadas se presenta una mirada histórica del papel de la mujer en la educación y se profundiza la idea de que la coeducación no es suficiente si no se aplican cambios en la formación inicial de profesores. A pesar de las diversas propuestas curriculares, en la actualidad persiste la visión androcéntrica y se hace necesaria la incorporación de un análisis más crítico acerca de la transmisión del pensamiento social dominante en la formación inicial docente. Los conocimientos deben ser recientes y pertinentes para desarrollar un enfoque consiente de la existencia de las desigualdades de género. Subirats (1991) plantea que, no obstante los avances en cuanto a los años de escolaridad de las mujeres, la coeducación no genera cambios, debido a que está diseñada sobre la base de un modelo masculino.

Palomar (2004) señala que debe haber un cambio ético desde una perspectiva crítica en las políticas públicas desde las casas de Estudios Superiores. Debe profundizarse en cambios culturales no androcéntricos, en los que Chile ha tratado de permear hacia las universidades estatales con una mayor participación femenina en diferentes cargos de responsabilidad. Se debería estimular una "cultura de equidad de género institucional", con el objeto de eliminar prácticas odiosas y abrir el intelecto hacia una destrucción abstracta , pero no de la mujer o del hombre universitarios o en general, sino que de las inequidades al interior del Estado, como ente rector de instituciones educativas a través de sus políticas públicas coordinadas también con las organizaciones estudiantiles, los académicos y los funcionarios, con el fin de construir una nueva representación social y cultural de equidad de género.

De acuerdo con Madrid (2006) la formación docente en Chile ha sido una de las áreas más débiles en la incorporación de la perspectiva de género. Si bien ha habido acciones de promoción de igualdad de género, tanto en la formación inicial como en la continua, éstas son insuficientes. Entre 1996 y 2007 se constata la existencia de diversas acciones impulsadas en el país, a saber, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), el Centro de Perfeccionamiento en Educación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), entre las cuales destacan algunos programas de diplomados de género, programas de formación de profesores para el liderazgo femenino, postítulos, material educativo con perspectiva de género,

investigaciones sobre género, orientaciones curriculares de género, planes y programas de pregrado , entre otros. Cabe destacar también la creación de una Red Nacional Universitaria Interdisciplinaria de Estudios de Género. No obstante la variedad de acciones, todas estas iniciativas no ha podido producir los cambios radicales esperados en orden a disminuir la amplia brecha que existe entre hombres y mujeres en la actual sociedad chilena.

En síntesis, según señala Arenas (2006) hay que tener muy en cuenta que las reformas legales y educativas para aumentar los derechos ocupacionales, profesionales y una verdadera igualdad en la educación de las mujeres y niñas, no están todavía completas, quedan aún muchas áreas de discriminación, y no todo lo que se ha conseguido está seguro en la práctica real. (p. 43). Esto es coincidente con lo que expresa Gentili (2015) respecto de la recursividad en la construcción de la igualdad, ya que persiste una tendencia en la sociedad a volver las cosas a su estado originario.

Metodología

Se trata de una investigación amparada en el paradigma interpretativo, por tanto, la metodología es cualitativa. Se utilizó el diseño hermenéutico, con el fin de interpretar y comprender la forma en la cual se aborda la igualdad de género en la formación docente, tanto a través de las prácticas pedagógicas de los académicos en dos universidades estatales chilenas como mediante el análisis crítico de los textos escolares de la disciplina. La pregunta de investigación es: ¿Cómo se visualiza la igualdad de género en la formación de profesores y en los textos escolares de Historia?

El supuesto de la investigación sostiene que no se ha logrado introducir el tema de la igualdad de género en la formación docente, es decir, el proceso formativo de los futuros profesores carece de una perspectiva de género, de igualdad, de paridad, de equidad en torno a este tema, dado que las prácticas pedagógicas de los formadores de formadores sigue siendo androcéntrica. Los académicos probablemente no están conscientes de la importancia de este tema en la formación docente, por tanto, en sus prácticas pedagógicas omiten el tema sin darse cuenta de que están perpetuando el modelo excluyente respecto de las mujeres, de sus capacidades y de su

aporte a la sociedad en los diversos planos: social, educativo, político, económico, cultural, artístico, entre otros. Por otra parte, los textos escolares tampoco relevan la igualdad de género, puesto que siguen presentando la historia lineal, tradicional, basada en héroes, militares y políticos, desplazando a las mujeres del discurso histórico (Minte, 2010; Minte, 2015). Si en la formación de profesores no está presente este tema, tampoco lo estará en el ejercicio profesional posterior y la sociedad seguirá perpetuando el modelo de inequidad hacia las mujeres.

El objetivo general de la investigación es valorar la igualdad de género a partir de la formación docente, es decir, en las prácticas pedagógicas de formadores de profesores y en los textos escolares, para lograr la equidad e inclusión de las mujeres en la sociedad. Un objetivo específico dice relación con la caracterización de las prácticas pedagógicas de profesores universitarios de la carrera de Historia y Geografía en dos universidades estatales y su relación con el tema de género. Otro objetivo específico pretende analizar los textos escolares de forma crítica respecto del tema de igualdad de género.

En cuanto a los aspectos muestrales, se definió una muestra intencionada de 20 académicos (10 por cada universidad estatal involucrada en el estudio), además, 40 estudiantes (20 por cada universidad) y un corpus de 30 textos escolares, publicados entre 1980 y 2015 por diferentes editoriales. En esta presentación se abordan los resultados preliminares obtenidos de 6 textos escolares y 3 académicos de una de las universidades de la investigación. (Cabe señalar que se trata de una investigación en desarrollo).

El análisis y la interpretación de los datos se realizaron sobre la base de categorías emergentes, tanto de los discursos de los académicos entrevistados respecto de sus propias prácticas pedagógicas como de los discursos contenidos en los textos estudiados. Estas categorías fueron rotuladas, luego se procedió a describirlas y, a modo de ejemplo, se ilustra cada categoría con una o más citas pertinentes. Estas categorías permiten comprender el tema del estudio con citas textuales de los académicos participantes y de los textos escolares del estudio.

Resultados

Los primeros resultados dan cuenta de unas prácticas pedagógicas centradas en el discurso andrógino y genérico, tanto en las entrevistas a los académicos como en los discursos de los textos escolares. Escasamente se realiza una diferenciación de género.

Aunque el estudio está en curso, se puede afirmar, de acuerdo a algunas entrevistas realizadas, que los académicos reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas en los siguientes términos:

> *"no preparo las clases pensando en la igualdad de género…lo hago porque de igual forma se aborda a hombres y mujeres si se usan términos genéricos. En realidad no hago la distinción" (Ac 1).*

El mismo profesor señala que en su propia formación nunca hubo una preocupación por incluir el tema de la igualdad de género.

> *"Daba lo mismo hablar de hombre u hombres, ya que se entendía que era genérico. Claro, hoy uno se da cuenta de esa diferencia y de que en la sociedad actual la mujer tiene otro rol, pero no estoy acostumbrado a esto, ya que como la historia de Chile al menos considera mucho más a los hombres, se tiende a generalizar" (Ac 1).*

Otro entrevistado señala que

> *"en mi formación nunca se hizo una distinción entre los dos géneros. Hoy es importante, pero prefiero hablar en general y así incluyo a ambos, aunque doy más ejemplos de hombres porque hay más personajes masculinos en la historia" (Ac 3).*

Una profesora entrevistada manifiesta que intenta introducir el tema de género en sus clases de historia, no obstante, claudica ante el voluminoso material histórico referido a hombres, especialmente militares y héroes.

"Pretendo hacer que los estudiantes capten que en la historia no solo participan hombres, sino mujeres y niños, ricos y pobres, es decir, que la historia no la hacen solo los hombres o los líderes sino que es una construcción conjunta. Incluso algunos personajes que son mujeres, se les trata con descripciones básicas y no se profundiza en sus aportes o en su vida, a diferencia de los hombres, en que se detalla su vida, su gobierno, sus obras. Los materiales con que se trabaja parecen haber sido escritos por hombres y por eso la historia sigue siendo contada por ellos" (Ac 3).

El relato precedente es destacable, sin embargo, es una mujer la que realiza este ejercicio de incorporar o destacar la figura femenina en la Historia. Ello dado por su propia condición de desigualdad.

En cuanto a los textos escolares, si bien aún no se realiza el análisis de todo el corpus, se puede adelantar que utilizan un lenguaje sexista, tal como se expresa en el siguiente extracto:

"La aportación de mayor repercusión histórica del Renacimiento ha sido la revolución científica. La nueva imagen del mundo que sus protagonistas modelaron ha resistido con bastante fortuna el paso del tiempo. La nueva ciencia mostraba que los hombres, a los largo de toda su historia, habían estado equivocados." (Historia y Ciencias Sociales, Tercero Medio, Editorial EDEBÉ, 2002, p. 83).

Otra cita en la cual se puede evidenciar la discriminación o denostación hacia la mujer, es la siguiente:

"En la Edad Media, las mujeres no eran consideradas especialmente importantes. Solamente en el mundo de la caballería eran el centro de atracción de la vida social". (Historia y Ciencias Sociales, Tercero Medio, Editorial EDEBÉ, 2002: 132). Este texto, si bien alude a una descripción de la mujer en una época histórica, se presenta de forma naturalizada, sin profundizar en las costumbres y realizar un análisis crítico de ello.

El protagonismo masculino en la Historia de Chile, forma tradicional de narrar la historia, queda de manifiesto en el siguiente párrafo:

> *"Alessandri volvió para reasumir su cargo y liderar el proceso de promulgación de la nueva Constitución. Una vez logrado este objetivo, sus desencuentros con los militares, en especial con Ibáñez, volvieron a hacerse presentes, viéndose obligado a renunciar por segunda vez a su cargo. Corría el mes de septiembre de 1925. Había caído definitivamente el viejo orden oligárquico y había que dar forma a un nuevo Chile" (Historia y Ciencias Sociales, Segundo Medio, Editorial Mare Nostrum, 2009, p. 214).*

Entre los textos escolares analizados cabe destacar que uno de ellos releva el rol de las mujeres en la historia, al relatar cómo éstas asumían roles masculinos frente a la guerra. Se trataba de la Primera Guerra Mundial, en la cual,

> *"... ante la falta de hombres en las industrias, las mujeres inglesas, francesas, rusas y alemanas debieron cumplir tareas que hasta aquel momento estaban reservadas mayoritariamente para el género masculino. Las mujeres manejaron camiones, ensamblaron armas y empacaron municiones peligrosas, balas, bombas y proyectiles.....La incorporación masiva de la mujer en tareas de producción y la reivindicación de sus derechos sociales y políticos, como es el sufragio, serían una consecuencia directa de la guerra" (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Primero Medio, Editorial Aguilar, 2014, p. 33).*

Evidencia de una muy breve alusión a la mujer en la Historia de Chile es el siguiente texto acerca de Paula Jaraquemada. *"Esta aristócrata criolla fue una de las mayores colaboradoras de la causa patriota. Durante las batallas que pusieron fin a la Reconquista, doña Paula puso al servicio de José de San Martín sus bienes y motivó a los inquilinos de su hacienda a colaborar en el ejército. Además, instaló en su propiedad un hospital y escondió a los patriotas ante la persecución de los realistas" (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Segundo Medio, Santillana, 2011, p. 93).*

La descripción se presenta en un pequeño recuadro del texto, con un dibujo de su rostro, sin embargo, nada más se señala respecto de ella. Esta es otra evidencia de desigualdad de género.

En otro texto escolar se describe brevemente el significado arqueológico de algunos artefactos haciendo referencia únicamente a una figura masculi-

na, existiendo también una gran cantidad de objetos asociados a las mujeres en la cultura mapuche. La cita es la siguiente:

> *"Este jarro pato es un símbolo de la fertilidad, utilizado en ceremonias matrimoniales. El hombre mapuche - al igual que el pájaro quetros - busca su pareja fuera de su comunidad y la lleva a su casa" (Historia y Ciencias Sociales, Segundo Medio, Mare Nostrum, 2001, p. 45)*

En resumen, se puede señalar que los textos escolares analizados tienen escasa relación con el tema de género y no pretenden asumir que se debiera incorporar esta dimensión. Los discursos siguen centrados en hombres, con temas bélicos principalmente, y un lenguaje genérico que acentúa esta situación.

Discusión de resultados

La realidad social representada en los textos escolares analizados, permite concluir que las mujeres son, por lo general, excluidas del relato histórico porque también lo son, en gran parte, de la realidad social. Esto es coincidente con las ideas expresadas por Magallón (2006), quien señala que la representación de los valores sociales actuales -asociados con hombres y mujeres- es dicotómica y estereotipada. Se atribuye a las mujeres reproducción, subjetividad, cuerpo, naturaleza, sentimientos, en tanto a los hombres, producción, objetividad, razón, mente, cultura, respectivamente. "Al tiempo que se distingue entre categorías masculinas y femeninas, se establece una jerarquía entre ellas, siendo las categorías masculinas consideradas de más valor que las femeninas" (p. 210). Por este motivo, los discursos contenidos en los textos escolares refuerzan estos estereotipos, relegando a las mujeres a un segundo plano. Esto se relaciona directamente con lo que Etchegoyen (2003) señala: "el discurso histórico, en tanto práctica de narrar la historia, permaneció emparentado con los rituales del poder.

Este discurso histórico produce desde el presente una realidad que justifica y refuerza las relaciones de dominación" (p. 81). Por tanto, esta situación

de dominación, poder, incluso violencia, asociada a los hombres, repercute en la perpetuación de la desigualdad de género.

Gentili (2015) afirma que en las universidades “se tejen las raíces de la discriminación y la exclusión” (p. 196). Esto se evidencia en algunas prácticas pedagógicas, según declaraciones de académicos entrevistados, quienes tienden a pensar sus clases de forma genérica, con ejemplos relacionados a los hombres, omitiendo- quizás involuntariamente – temas y ejemplos relativos a las mujeres.

Gentili (2015) también aclara que si bien persisten las desigualdades de género, se puede visualizar una mejora con respecto a algunas décadas atrás, y que “la construcción de la igualdad en las sociedades democráticas es siempre un proceso complejo y sinuoso” (p. 198). Así lo manifiestan también los profesores entrevistados, quienes sostienen que se perciben avances en la materia, no obstante, se trata de un proceso que requiere mayor conciencia y tiempo para consolidarse.

De acuerdo con lo que señala Arenas (2006) las escuelas y los profesores son muy importantes en la enseñanza de la estratificación social del género, así como lo son también los medios de comunicación, la comunidad, la familia. No obstante, los profesores y profesoras marcarían cambios significativos en este tema, aunque no siempre están conscientes de ello y de las repercusiones que tienen sus acciones. Esto se evidenció en las entrevistas que ya se han podido realizar con los profesores formadores de futuros profesores.

Finalmente, en palabras de Femenías (2012) la construcción de la igualdad y de la diferencia responde a un conjunto de actos retóricos y políticos… es necesario reconocer que igualdad y diferencia se implican mutuamente, que somos simultáneamente iguales y diferentes” (p. 177). Parafraseando a la autora, se puede defender una forma extendida de igualdad, que incluyese a la vez las diferencias. Ella sostiene la idea de la “diferencia en la igualdad”. Es decir, si bien podemos ser iguales y diferentes. Y una de las herramientas educativas más importantes que poseen los profesores universitarios es lograr que cambien las prácticas y la cultura en la formación docente y que los futuros profesores sean capaces de analizar e interpretar los textos escolares, los cuales están repletos de estereotipos, y por ende, son responsables, de perpetuar las inequidades. Las universidades, especialmente las estatales y públicas, que en su formación incluyan políticas, cultura

y prácticas inclusivas, no solo en el discurso sino en su quehacer diario, en la formación de los futuros docentes, lograrían dar un salto cualitativo en lograr una sociedad más justa, equitativa, igualitaria por ser inclusiva.

Referencias

Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* (1ª edición). Barcelona: GRAÓ.

Booth, T. Ainscow, M. Black-Hawkins, K. Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. (1ª edición).Bristol, UK: UNESCO – Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Butler, J. (2005). Regulaciones de género. *La Ventana*, 22, 7- 15.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* (2ª edición). Barcelona: Paidós.

Castellanos, G. (2006). *Sexo, género y feminismo. Tres categorías en pugna.* (1ª edición). Santiago de Cali: Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad: La Manzana de la Discordia.

CEPAL. (2004). *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe*, 9ª Conferencia Regional, México, D.F.

Dubet, F. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de igualdad de oportunidades.* (2ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Escobar, C. (2011). Perspectivas y políticas de género: las suspendidas del sistema educativo chileno. *CISMA,* 1, 1-12.

Etchegoyen, M. A. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común.* (3ª edición). Buenos Aires: Editorial Stella – La Crujía Ediciones.

Femenías, M. L. (2012). *Sobre sujeto y género. (Re) Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler.* (2ª edición). Buenos Aires: Protohistoria Ediciones.

Fuentes, L. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas*, 24, 22-35.

García, Y. (2013). La inclusión de los feminismos y la perspectiva de género en el medio universitario: retos pendientes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16 (2), 658-681.

Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación.* (1ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI de Editores.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente.* (1ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S. A. – CLACSO.

Haraway, D. (2000). *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. (2ª edición). Madrid: Cátedra.

Hopenhayn, M. y E. Ottone. (2002). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI.* (1ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Madrid, S. (2006). *Profesorado, política educativa y género en Chile: balance y propuestas.* (1ª edición).Documento de Trabajo. Fundación Chile 21y Fundación F. Ebert, 8, 76.

Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz.* (1ª edición). Madrid: Siglo XXI de Editores.

Minte, A. y E. González. (2015). Discriminación y exclusión de mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 321-333.

Minte, A. (2010). La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico. Buenos Aires: Actas Congreso Iberoamericano de Educación.

Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. (1ª edición). Barcelona: Herder.

Palomar, V. (2004). La política de género en la Educación Superior. *La Ventana,* 21, 7-23.

Rodríguez Martínez, C. (2010). La igualdad y la diferencia de género en el currículum.

En: Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* (1ª edición). Madrid: Morata.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. (1ª edición). Madrid: Alianza.

Subirats, M. (1991). La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar. *Infancia y Sociedad.*
Monográfico. Las Niñas, 10, 43-52.

La lectura, la escritura... el despojo

José Carlos BLÁZQUEZ ESPINOSA
// Colegio de Historia
// Facultad de Filosofía y Letras
// Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

José Carlos Blázquez Espinosa. Profesor investigador del Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, integrante del cuerpo académico consolidado Historia cultura e historiografía. Su línea de investigación se centra en escritores y poetas de finales del siglo XIX y principios del XX. Entre sus preocupaciones están la lectura y la escritura, las relaciones entre la Historia y la Literatura. Ha publicado en libros colectivos y participado en congresos nacionales e internacionales. jc_blazquez@hotmail.com

Resumen // El trabajo reflexiona sobre los problemas de lectura y escritura entre los jóvenes que ingresan a la licenciatura; el autor sostiene que éstos no son sólo deficiencias del sistema escolar, sino producto del sistema económico en el cual se encuentra inserto nuestro país; que estos problemas son, en este sentido, estructurales. Sostiene que la lectura y la escritura son parte fundamental de la conformación de la identidad de un individuo y que el ejercicio correcto de ambas sólo puede alcanzarse con una práctica constante y consciente. El sistema escolar, se argumenta, parece estar encaminado a formar lectores de propaganda antes que ciudadanos conscientes, ello en beneficio del sistema. En este sentido es que se habla de un despojo.
Palabras clave // lectura, escritura, capitalismo, despojo.

Del almanaque

> "He observado —dijo el señor K.— que mucha gente se aleja, intimidada, de nuestra doctrina por la sencilla razón de que tenemos respuesta para todo. ¿No sería conveniente que, en interés de la propaganda, elaborásemos una lista de los problemas para los que aún no hemos encontrado solución?" (Brecht 1975, p.137)

El título del texto anterior —que oscila entre un poema en prosa y una prosa poética— es "Preguntas convincentes", forma parte de un libro que el dramaturgo alemán Bertolt Brecht escribió en 1949 (cuando la pesadilla de la Segunda Guerra Mundial parecía haber terminado). El libro, traducido al español en 1975, lleva por título *Historias de almanaque*. Un almanaque es, como se sabe, la constatación del paso del tiempo, el día a día de la vida, el comienzo de las renovadas esperanzas con las que se inicia el año, y la desencantada constatación de las metas no alcanzadas, en el peor de los casos; en el mejor, la eventual suma de éxitos. El almanaque occidental, cuyas hojas son desprendibles, suele contener el santoral de la Iglesia católica, los días transcurridos, por transcurrir, los feriados nacionales y algunos extranjeros, el inicio de las estaciones, los ciclos de la luna, citas citables, poemas, recetas, claves para el éxito, aforismos, etcétera; todo ello con la intención de darle un sentido al día que inicia; o una sensación de conocimiento que dura lo que el tiempo en que la hoja es estrujada, depositada en la basura, y olvidada.

El simple acto de leer el almanaque podría ser, si por ejemplo se encuentra un aforismo de Nietzsche, o una frase célebre de Flaubert, o un poema de Netzahualcóyotl (que los hay) una invitación a conocer un autor, su obra y su tiempo. La hoja del almanaque es una suerte de gota que cae en un espejo de agua hasta entonces quieto; su caída provocará círculos concéntricos que se alejarán del centro. Metáfora del conocimiento. El posible lector puede quedarse en el primer círculo y limitar su acto de conocer a ello; o puede, por el contrario, avanzar a través de los diferentes círculos concéntricos; es decir, ampliar y profundizar el horizonte de su conocimiento. Es lo que un estudiante debería hacer. Es lo que un profesor debe impulsar permanentemente.

En "Preguntas convincentes" se sostiene que es mejor plantear los problemas para los que no se tiene solución que los ya resueltos. En la participación del sujeto —que tendría que preguntarse, reflexionar, buscar una respuesta, y enunciarla para someterla al diálogo— hay una actitud creativa. La otra postura supone aceptar las respuestas que ya se tienen y aplicarlas acrítica y dogmáticamente, sin esfuerzo alguno. Las doctrinas y las ideologías (irónica, y paradójicamente, los necesarios andamios en la vida) demandan adeptos que amplíen el alcance del discurso "ya pensado", que hagan eco de ello; reservando las críticas, si es que llega a haberlas, a las esferas del poder, allí donde se toman las decisiones. Otra cosa es cuando el sujeto se reserva el beneficio de la duda y pregunta el porqué, el cuándo, el cómo, el dónde, el quién, el para qué de las cosas.

El texto de Brecht habla de problemas sin resolver porque convoca a reflexionar sobre ellos; para que quien decida tomar el reto, viva la experiencia, siempre creativa, de pensar para resolver "algo".

¿Qué es lo que se intenta plantear en este escrito? El problema de la lectura y la escritura. Ríos de tinta han corrido a propósito del tema; parecería ocioso retomar una aseveración en la que no podemos sino estar de acuerdo: es necesario que nuestros estudiantes sepan leer y escribir correctamente y de manera creativa para que sus trabajos escolares sean, a la vez, una experiencia estimulante que les permita descubrir el mundo, descubrirse en el mundo, descubrir ese país extraño que es el pasado y conocer las reglas y las prácticas del oficio de historiar.

Se podrá argumentar que no se entienden la una sin la otra, o que ambas se implican necesariamente. Lo que es cierto. Si se las separa aquí es con un afán de mejor comprender algunas de las implicaciones que estos actos tienen. Podría parecer ocioso invitar a reflexionar sobre un algo que parecería superado, pero que en realidad se presenta como un problema recurrente. ¿No es cierto que, en estos tiempos, los de la veloz comunicación, los celulares inteligentes, las tabletas, y la Internet, las personas leen y escriben como, quizá, nunca antes lo habían hecho? ¿No es verdad, acaso, que las "ligas" contenidas en un escrito nos permiten indagar no una sino decenas de implicaciones en el tema? Son una suerte de vasos comunicantes inagotables, es un ingresar a un jardín donde los senderos del conocimiento se bifurcan a cada paso; son una suerte de hilo de Ariadna que puede

romperse al llegar a cualquier lugar profundo del laberinto y dejar al lector en el desamparo de la impotencia, alegoría de la parálisis para escribir. Si ya leer resultaba una aventura apasionante, hoy subyuga esta suerte de Aleph (recordemos a Jorge Luis Borges en su célebre historia) en dos dimensiones donde la simultaneidad está prohibida pero la sucesión es infinita.

La velocidad de la oferta informativa, o la demanda de respuestas, hacen de la lectura y la escritura hechos convulsivos. Se lee y se responde mientras se espera el autobús o caminando, inclusive; se lee y se responde, temerariamente, mientras se conduce, con consecuencias, a veces, fatales. Si las palabras implican un "tecleo" y eso retrasa la respuesta, están los "emoticones", "simpáticas" caritas en las que no pocas veces se confía sean interpretadas correctamente. *Velocidad es el sino de los tiempos*. La forma y la velocidad de escribir los refleja. Alfonso Reyes da cuenta, en su extensa y luminosa correspondencia con Pedro Henríquez Ureña, del callo aparecido en su dedo índice a causa de la plumilla que usaba para escribir. La escritura tenía un ritmo, y ese ritmo reflejaba el del pensamiento: un pensamiento que avanzaba quizá a tientas, pero con certeza. La invención de la máquina de escribir y los cursos de mecanografía hicieron más eficiente, más veloz en realidad, el acto de la escritura. Los periodistas que escriben *contrarreloj*, asediados por la mesa de redacción, dan cuenta de ello. Tiempos modernos. Octavio Paz tiene razón al afirmar, con otras palabras" que la modernidad no es un deseo, es una condena.

La lectura a principios de siglo

En 1901 Juan de la Torre publicaba su trigésima segunda edición del libro *El amigo de las niñas mexicanas*. Era el "libro de lectura corriente especial para las escuelas primarias de niñas de la República Mexicana" y contenía "207 ejercicios de lectura sobre las materias que deben constituir la instrucción moral, científica, social y doméstica de la mujer en las diversas fases de su vida". El libro, en dieciseisavo marquilla, está dedicado "A la señora Carmen Romero rubio de Díaz, protectora de las obreras desvalidas, á cuyo alivio consagra sus nobles afanes, impulsando al mismo tiempo la instrucción de la niñez, [el autor] dedica respetuosamente este libro, como un homenaje

de admiración a sus relevantes virtudes". Luego de la introducción —en la que se presentan las materias a tratar—, el libro inicia con las reglas para la buena lectura:

> Para leer con propiedad, deben observarse las reglas siguientes:
>
> Primera. El lector debe procurar ante todo comprender lo que va leyendo, para dar así á cada cláusula el sentido correspondiente.
>
> Segunda. El tono general de la lectura será el natural de cada uno, levantando la voz según el número y la distancia de los que escuchan.
>
> Tercera. Deben evitarse el acento vicioso ó sonsonete y leer con demasiada precipitación, para no descuidar las pausas de la puntuación tan necesarias para la buena lectura.
>
> Cuarta. A cada especie de lectura y á cada pasión se dará su respectivo tono, pues no debe leerse con un mismo estilo un asunto triste que un asunto alegre, ni con la misma vehemencia uno de dolor que uno de cólera.
>
> Quinta y última. Debe huirse absolutamente de la afectación, porque tal defecto disminuye en mucho el mérito de la lectura; aunque bajo otro aspecto ésta sea buena y conforme a las reglas del arte. (Torre 1901, p.1)

Le seguía el conocimiento de los signos de puntación que determinan las pausas que el lector debe hacer durante la lectura. La lectura se practicaba en voz alta, las reglas no eran recomendaciones para una lectura en silencio, así que la alumna debía levantarse de su sitio y leer para sus compañeras. Estaba obligada a vencer su timidez. De las cinco recomendaciones, resalta la importancia de la primera: se debe procurar comprender lo que se va leyendo para darle el sentido correspondiente. Las otras cuatro, también importantes, apuntaban hacia el tono y el ritmo de la lectura, destaquemos el no leer con precipitación.

La lectura, por supuesto, no es la misma en los diferentes niveles educativos, cada uno de ellos entraña diferentes grados de dificultad: se parte, en este caso, de lo sencillo hacia lo complejo. La lectura en voz alta no excluía, por supuesto, el placer de la literatura solitaria y en silencio. No obstante, la primera recomendación sentaba las bases para aprender a hacer una buena lectura: leer, comprender, significar. La tercera regla destacaba el no precipitarse.

La lectura contagiosa

De 1901 pasemos a 1999, año en el que Felipe Garrido —integrante de la Academia Mexicana de la Lengua y autor de no pocos libros sobre la lectura— publica un libro titulado *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores,* una compilación de artículos donde el eje central es, justamente, cómo se forma un lector. En "La lectura se contagia" escribe:

> Hoy, como hace milenios, la escritura es el medio más importante para explorar el corazón del hombre, proponer ideas, abrir horizontes y acrecentar la conciencia; para crear, conservar y difundir conocimientos; para construir y sostener la civilización. Multiplicada por la imprenta, por los medios electrónicos, la escritura supone y requiere siempre la lectura correspondiente. (Garrido 2000, p.37)

Luego de destacar que el analfabetismo real o funcional es un lastre para el desarrollo de los pueblos, y que a pesar de la existencia de muchas personas alfabetizadas muchos no pasan de ser lectores elementales, no obstante poseer un título universitario, sostiene la necesidad de acostumbrar a leer a la persona, y a que lea, en serio, cosas cada vez más importantes. Se pregunta: "¿Cómo se forma un lector?". Responde:

> De la misma manera que un jugador de dominó o de ajedrez. La lectura auténtica es un hábito placentero, es un juego —nada es más serio que un juego—. Hace falta que alguien nos inicie. Que juegue con nosotros. Que nos contagie su gusto por jugar. Que nos explique las reglas. Es decir, hace falta que alguien lea con nosotros. En voz alta, para que aprendamos a dar sentido a nuestra lectura; para que aprendamos a reconocer lo que dicen las palabras. Con gusto, para que nos contagie. La costumbre de leer no se enseña, se contagia. Si queremos formar lectores hace falta que leamos con nuestros niños, con nuestros alumnos, con nuestros hermanos, con nuestros amigos, con la gente que queremos. Se aprende a leer leyendo. (Garrido 2000, p.38)

Casi cien años después Juan de la Torre y Felipe Garrido coinciden en la necesidad de leer en voz alta como un proceso de aprendizaje fundamental, si bien éste añade la pasión frente a la preceptiva que destaca aquél. No son pocas las ocasiones en que solicitamos a nuestros alumnos que pasen al frente y lean para sus compañeros avances de sus trabajos de investigación o algún fragmento de un texto importante para compartir. La timidez, el titubeo, el desconocimiento de las palabras y de los signos de puntuación, la falta de ritmo, la imposibilidad de administrar el aire para leer correctamente, culminan en una pérdida del sentido de lo que se lee y en la incapacidad de transmitirlo y aprehenderlo. Círculo vicioso que hay que romper. Si no se puede leer apropiadamente, a la hora de escribir se tendrán mayores problemas. Es importante leer el texto, pero no menos darse cuenta cómo está escrito. En otras palabras, importa lo que se dice, pero también *el cómo* se dice. A esta segunda parte no se le presta la importancia debida. Debemos pedir al alumno que advierta cómo se construye el enunciado y si se puede escribir, tarde o temprano, de otro modo lo mismo. En el impulso lírico, Garrido imagina un escenario que no nos resulta ajeno:

> Imaginemos que fuera posible comenzar el día de clases, todas las mañanas, con una lectura en voz alta, en el aula. Una lectura que no fuera de ninguna materia, sino de un poema, un cuento, un pedazo de una biografía o de una novela. Una lectura divertida, interesante, que provoque risa, temor, sorpresa, compasión. La maestra o el maestro, con el libro en las manos, leyendo en voz alta con sus alumnos, por el puro gusto de leer. Diez o doce minutos, no más. [...] ¿Por qué leer literatura? Porque los textos literarios actúan no sólo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre los estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación mucho más intensa hacia la lectura. Por otra parte, los textos literarios son los que más exigen del lector, los que mejor lo ejercitan para comprender el lenguaje escrito. Los lectores así formados podrán después leer por su cuenta. Comprenderán mejor lo que lean. [...] No hay mejor manera de formar lectores genuinos. ¿Por cuánto tempo habría que tener esas lecturas diarias? Por todo el tiempo. Para siempre. (Garrido 2000, pp.38-39)

Para siempre, sí; para siempre. Ello supone un profesor consciente de su papel, apasionado de la lectura y generoso para compartir sus hallazgos. Leer mejor facilitará la tarea de escribir; no porque sea un proceso automático sino porque se podrá advertir la eufonía del escrito, la construcción de las imágenes, el desarrollo del pensamiento a través de los enunciados. Escribir es poner sobre el papel la construcción del pensamiento del individuo.

Intermedio: los certificados en oferta

Un anuncio en el sanitario de un supermercado solicita personal para labores de limpieza; dan cuenta de la edad requerida y añaden como requisito estudios mínimos: Preparatoria, "inútil presentarse sin la documentación". En la parte trasera de algunos autobuses del transporte público en la ciudad de Puebla se ofertan estudios de Preparatoria; el certificado que los acredite se puede obtener en sólo dos meses. En una dependencia pública, a la entrada de una oficina, un cartel promociona la obtención de certificados de Secundaria o Preparatoria en tres meses. En la red pueden encontrarse ofertas similares: El Centro de Tecnología y Nivelación Académica ofrece obtener la Preparatoria en uno, dos, cuatro, o seis meses. Otro más:

> IECA, avalado por la Universidad Popular Veracruzana
> ¿Te urge terminar tu bachillerato?
> Si cuentas con poco tiempo, esta modalidad es para ti
> Ingresa a nuestro curso de PREPA EN UN MES y obtén tu certificado de bachillerato de manera simple, rápida y segura, con validez oficial a nivel nacional.
> ¿Te urge mucho terminar el bachillerato?
> Conocemos tus necesidades y las exigencias del mundo en que vivimos, es por ello que nos dimos a la tarea de crear un modelo intensivo para terminar el bachillerato en tan sólo un mes. ¡Ya no hay más pretextos para no terminar el bachillerato! ¿Te atreves? (IECA 2017)

Certificar, una de "las exigencias del mundo en que vivimos", igual que optimizar el escaso tiempo. Todo parece a reducirse a presentar el papel que

avale la obtención del documento sin importar que su poseedor tenga los conocimientos. Lo que normalmente se adquiere en años puede obtenerse en meses ¿para qué esforzarse?

Podrá decirse que quienes acuden a esta “modalidad” son personas adultas trabajando y que el documento se convierte en un requisito que deben cumplir. En todo caso hay un abaratamiento de los documentos que comprueban los estudios. Un fraude tolerado. ¿A quién le importa tener conocimientos de álgebra o geografía o historia o literatura si de lo que se trata es tener un empleo (en absoluto denigrante) para limpiar los baños de un supermercado?

Pinocho, por Manguel

En octubre de 2003, Alberto Manguel, autor de *Una historia de la lectura*, publicó en *Letras Libres* un artículo titulado “Cómo Pinocho aprendió a leer”. Allí hace visibles las diferencias entre el texto original de Carlos Collodi, *Las aventuras de Pinocho*, de 1883 y la versión cinematográfica de Walt Disney, de 1940; recuerda que lo que le cautivó del texto original fue que aquellas aventuras eran las de un aprendizaje: “La saga de la marioneta es la que corresponde a la educación de un ciudadano, la antigua paradoja de alguien que quiere formar parte de la sociedad humana al tiempo que trata de averiguar quién es realmente”. (Manguel 2003, 58) Reconocido el carácter rebelde de Pinocho, Manguel apunta cómo éste quiere ir a la escuela para corresponder a las atenciones de Geppetto, su creador. En ese viaje, en el desplazamiento del hogar paterno a la escuela, es donde darán inicio las aventuras del muñeco de madera, donde el deber cederá ante la distracción que implica el placer del juego. Si Pinocho quiere ser un ciudadano requiere aprender a leer, y para Manguel leer implica:

> Primero. El proceso mecánico por el cual se aprende el código de escritura que cifra la memoria de una sociedad.
>
> Segundo, el aprendizaje de la sintaxis que gobierna dicho código.

> Tercero, el aprendizaje de cómo las inscripciones en dicho código pueden servir para conocernos y conocer el mundo que nos rodea de una forma profunda, imaginativa y práctica. (Manguel 2003, 59)

Si el primer aprendizaje puede adquirirse en el habla cotidiana (el código: el abecedario, las palabras que con él se forman), el segundo implica aprender a poner un orden dentro del caos, una sintaxis que haga comprensibles los enunciados y, con ello, la comunicación. El tercer aprendizaje, destaca el autor, es "el más difícil, el más peligroso y el más poderoso" y los es porque: "La lectura es una actividad que ha despertado siempre un entusiasmo limitado en aquellos que detentan el poder". Leer es una actividad que posibilita la libertad. Manguel advertirá que hay una relación entre la libertad civil y el poder del lector, "y del miedo que dicha libertad y dicho poder despiertan en gobernantes de todo tipo".

¿Por qué ese tercer aprendizaje es a un tiempo difícil, peligroso y poderoso? Si el lector se queda en los dos primeros aprendizajes (código y sintaxis) se quedará en la superficie de un texto, será capaz de leer propaganda, repetirá eslóganes políticos, y "lugares comunes en blanco y negro". Perderá las infinitas variaciones del gris, las tonalidades que éstos puedan adquirir. Sus recursos serán limitados para comprender; su habla, pobre; y dejará en el oyente la mayor parte de la carga significativa ("Entiendes lo que quiero decir ¿no es cierto?", "Tú me entiendes ¿verdad?")

Ese tercer aprendizaje sería la capacidad de hacer una lectura a profundidad. En todo texto hay una genealogía y una multiplicidad de voces no visibles, identificables si el lector se hace de los medios para apropiarse de un texto; esto es, de un capital cultural. El acto de lectura, para Manguel, se mueve en un territorio ambiguo "entre posesión y reconocimiento, entre la identidad impuesta y la identidad descubierta". Añade (las cursivas son mías):

> Hay una paradoja feroz en la médula de todo sistema escolar. Una sociedad necesita impartir el conocimiento de sus códigos a sus ciudadanos, de modo que puedan desempeñarse activamente en ella; pero el conocimiento de ese código, más allá de la simple habilidad para descifrar un eslogan político, un anuncio o un manual de instrucciones básica, *permite a esos mismos ciudadanos cuestionar esa sociedad, desvelar sus males y tratar de remediarlos*. *El*

> *mismo sistema que permite funcionar a una sociedad ofrece el poder para subvertirla, para bien o para mal*. *Por lo que el maestro*, la persona designada por la sociedad para descubrir a sus nuevos miembros los secretos de los vocabularios compartidos, *se convierte de hecho en un peligro, un Sócrates capaz de corromper a la juventud*, alguien que debe, por un lado, seguir enseñando sin temor y, por otro, someterse a las leyes de la sociedad que le ha asignado ese puesto; someterse incluso hasta el extremo de la autodestrucción, como fue el caso de Sócrates. Un maestro está preso una y otra vez en este dilema: enseñar a fin de hacer que los estudiantes piensen por su cuenta, pero enseñar, también, según una estructura social que impone un freno al pensamiento. (Manguel 2003, p.61)

Un aprendizaje difícil porque leer a profundidad implica advertir no sólo el horizonte histórico en el cual se ubica el texto, sino las razones por las cuales fue escrito. No hay libro inocente, suele decirse cuando advertimos que no hay casualidad sino causalidad en su publicación. Éstos son producto de un diálogo (o conflicto) constante y muestran diversas perspectivas que sólo un lector acucioso puede advertir. Es peligroso porque si el lector deviene ciudadano será capaz de entender los males que aquejan a su sociedad y eventualmente se afiliará a una ideología o utopía que le haga caminar en el sentido de transformar su propia sociedad. Es poderoso porque puede conjugar voluntades e incitar a la acción. Leer a profundidad forma parte de un proceso lento y difícil, el pensamiento tiene su propio ritmo y requiere tiempo. Y el tiempo es un bien escaso en esta forma de organización de la sociedad. Ya lo advertíamos al inicio de estas líneas al reconocer el vértigo de la modernidad y el consumo de textos e imágenes y publicidad que, por citar un ejemplo, aparecen y desaparecen en el muro del Facebook.

Y todo lo sólido se desvanece… en el aire

El autor de estas líneas, de evidente origen vigesémico, pide paciencia por esta digresión que parecerá fuera de lugar y se pregunta quién recuerda ahora las siguientes palabras: "Un fantasma recorre Europa…". Son las primeras de un célebre texto escrito en 1848 por la dupla conformada por Carlos Marx

y Federico Engels. Están en el Manifiesto del Partido Comunista. El final de aquella afirmación es: "Un fantasma recorre Europa, el fantasma del comunismo". Si el contenido de Manifiesto es, en la segunda de sus partes, ideológico y doctrinario (pues llama, como toda ideología, a la organización y la acción para alcanzar un mundo mejor), en la primera es un reconocimiento a la capacidad de transformación de la clase social que pretende combatir: la burguesía. Escriben Marx y Engels (las cursivas son mías):

La burguesía ha desempeñado en la historia un papel altamente revolucionario.

> [...]
> La burguesía, a lo largo de su dominio de clase, que cuenta apenas con un siglo de existencia, *ha creado fuerzas productivas más abundantes y más grandiosas que todas las generaciones pasadas juntas*. El sometimiento de las fuerzas de la naturaleza, el empleo de las máquinas, la aplicación de la química a la industria y a la agricultura, la navegación de vapor, el ferrocarril, el telégrafo eléctrico, la asimilación para el cultivo de continentes enteros, la apertura de los ríos a la navegación, poblaciones enteras surgiendo por encanto, como si salieran de la tierra. ¿Cuál de los siglos pasado pudo sospechar siquiera que semejantes fuerzas productivas dormitasen en el seno del trabajo social? (Marx, 1976, pp.35 y 37)

La burguesía, que ha surgido del seno de la sociedad feudal, es mostrada como la clase más revolucionaria hasta entonces surgida en la historia. Con una característica que le será peculiar en el futuro del que ya se ha adueñado: para construir, debe destruir (las cursivas son mías):

> La burguesía no puede existir sino a condición de revolucionar incesantemente los instrumentos de producción y, por consiguiente, las relaciones de producción, y con ello todas las relaciones sociales. La conservación del antiguo modo de producción era, por el contrario, la primera condición de existencia de todas las clases industriales precedentes. Una revolución continua en la producción, una incesante conmoción de todas las condiciones sociales, una inquietud y un movimiento constantes distinguen la época burguesa de todas las anteriores. Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo

> de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas: las nuevas se hacen añejas antes de llegar a osificarse. *Todo lo estamental y estancado se esfuma*;[1] *todo lo sagrado es profanado*, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas. (Marx, 1976, p.35)

Pero, como lo muestra el propio Marx en el capítulo XXIV de *El Capital.* "La llamada acumulación originaria" contradice la versión idílica en la que se habla de ahorradores y haraganes como el origen de la riqueza y la diferencia de clases:

> Sabido es que en la historia real desempeñan un gran papel la conquista, la esclavización, el robo y el asesinato; la violencia, en una palabra. En la dulce economía política, por el contrario, ha reinado siempre el idilio. Las únicas fuentes de riqueza han sido desde el primer momento la ley y el "trabajo". (Marx, 1971, p.607)

Violencia es el sino de la modernidad. Ya Goethe advertía, en la segunda parte del *Fausto,* que el sometimiento de la naturaleza a los designios del hombre a favor del progreso no es suficiente. A la ambición, le acompaña el despojo. Una vez que Fausto ha prestado sus servicios en la guerra, acompañado de las malas artes de Mefistófeles, el emperador le recompensa otorgándole extensas propiedades desde donde observa, en lontananza, la fuerza hasta entonces indomable de la naturaleza representada por el vaivén violento de las olas del mar. Se ha propuesto dominarlas, pero en medio de su extensa propiedad hay un solar habitado por dos ancianos que se han negado a vender. Allí han hecho su vida y allí quieren permanecer. Fausto pide a Mefistófeles su intervención a fin de que intercambie ese solar por otras tierras "mejores" pero fuera. Mefistófeles, un diablo con iniciativa, decide quemar la propiedad con los ancianos dentro. Lo advierte Fausto, pero ya es demasiado tarde. El proceso de acumulación pasa por la violencia y el despojo:

[1] Marshall Berman retoma la frase del Manifiesto y con ella titula su libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, una versión mejor a: "Todo lo estamental y estancado se esfuma". Siglo XXI Editores publicó la traducción del libro de Berman en España en 1988.

> Mefistófeles: Llegamos al trote largo. Perdonad. Eso no ha sido fácil. Hemos llamado a la puerta, la hemos aporreado, y nunca se abría. La empujamos, la sacudimos, continuamos dando recios golpes, y entonces la carcomida puerta se vino abajo. Llamamos a voces y proferimos duras amenazas, pero no encontramos quien nos oyera. Y como ocurre en tales casos, ellos ni oían ni querían oír. Mas nosotros no hemos titubeado, y sin pérdida de tiempo te hemos desembarazado de ellos. La pareja no se ha dado gran pena, puesto que del susto ha caído exánime. Un extranjero, que estaba allí oculto y pretendía resistir, quedó tendido sin vida en breve espacio de una lucha encarnizada. Unas ascuas esparcidas en derredor incendiaron la paja, y ahora todo arde libremente, cual hoguera para esos tres.
>
> Fausto: ¿Fuisteis sordos a mis palabras? Yo quería una permuta, no una expoliación. Ese golpe inconsiderado, salvaje, lo maldigo. (Goethe 2009, p.475)

Fausto retrocederá ante lo irremediable y, horrorizado, verá acercarse su fin no sin antes deplorar esa ambición insana de poder y de riqueza que lleva a la violencia y a la muerte. Pero es demasiado tarde y nada puede hacer salvo esperar el perdón divino.

El despojo, a manera de conclusión

La sociedad moderna se caracteriza por la velocidad de sus cambios, por su incesante transformación. Porque todo lo que parecía inamovible se "desvanece en el aire". El ritmo de sus cambios parece estar determinado por la velocidad del movimiento del capital y éste ha invadido todos los espacios de la vida cotidiana (el ejemplo más claro sería el de los celulares, cuyos modelos cambian incesantemente). La enseñanza no se sustrae a ello; si lectura y escritura podrían resultar actividades placenteras ligada al aprendizaje, hoy parecen estar subordinadas a lo instrumental, a la utilidad que puedan generar.

Las deficiencias que los alumnos que ingresan a las licenciaturas presentan en los terrenos de la lectura y la escritura dan cuenta del fracaso escolar de un sistema que preserva y ahonda las diferencias económicas. El hecho se complica más con el uso de los celulares y las tabletas. Si bien pueden resultar recursos valiosos, se convierten en un obstáculo a la hora

del aprendizaje. Están concebidos para crear consumidores, no lectores; la abundante información (que debiera permitir profundizar sobre temas) impide la concentración. Con una tableta o una portátil se puede prescindir del bolígrafo o del lápiz, escribirá a dos manos. Alfonso Reyes escribió alguna vez que todo lo sabemos entre todos. José Emilio Pacheco añadió que todo lo escribimos entre todos. Sí, a condición de evitar que estas dos actividades se conviertan en un eco de la propaganda. A condición de evitar ser despojados de la creatividad y libertad que todavía pueden implicar.

Referencias

Brecht, B. (1975). *Historias de Almanaque*. Madrid: Alianza Editorial.
Garrido, F. (2000). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Ariel México.
Goethe, J. W. (2009). *Fausto*. Madrid: Alianza Editorial.
IECA. (10 de 03 de 2017). IECA. Obtenido de IECA: http://ieca.mx/colbach/
Manguel, A. (2003). *Cómo Pinocho aprendió a leer*. Letras Libres, 58-62.
Marx, C. (1971). *El Capital, tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica.
Marx, C. (1976). *Obras*. Moscú: Progreso.
Torre, J. d. (1901). *El amigo de las niñas mexicanas*. México: Librería Nacional y Extranjera.

Representaciones sociales sobre la formación universitaria: el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la FFyL de la UANL

María del Rocío RODRÍGUEZ ROMÁN
// Universidad Autónoma de Nuevo León

María del Rocío Rodríguez Román. Licenciada en Historia, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, con grado de Maestría y pasante del Doctorado en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Cuenta con Perfil PRODEP (2015-2018) y su línea de investigación es "La Enseñanza de la Historia". Se desempeña como profesora de Tiempo Completo en la FFyL de la UANL. Entre sus publicaciones del 2015 están: "Enseñar a enseñar historia: una tarea pendiente en la educación Media Superior y Superior" y *"La difusión de la historia: la experiencia de la licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades de la UANL".* rocio_rodriguez_ens@yahoo.com.mx

Resumen // Conocer las razones por las que los estudiantes de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León decidieron estudiar una carrera universitaria, por qué eligieron esta licenciatura, cuáles eran sus expectativas al ingresar a la misma, cómo fueron cambiado éstas al ir cursando los semestres, qué es para ellos la Historia y cómo se visualizan en un futuro como egresados son algunas de las interrogantes que se tienen y se quieren dilucidar, con el objetivo de identificar en qué medida la institución está cumpliendo con las expectativas que tenían los estudiantes.

Para lograr esto, lo ideal es partir de las propias representaciones sociales de los sujetos involucrados, las que Moscovisci (1979) define como "una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos…" (p.17). La investigación se realizó empleando un paradigma mixto para tener una perspectiva más amplia, siendo el cuestionario el instrumento de recolección de datos, el cual se aplicó a una muestra de 50 estudiantes, 30 hombres y 20 mujeres, que cursan los diferentes semestres de la Licenciatura y que representan un 38% del universo.

Palabras clave // representaciones sociales, historia, formación universitaria, docencia

El propósito de este trabajo es identificar las representaciones sociales de los estudiantes de la Licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades (HyEH) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) respecto a su formación universitaria, que se ha convertido en los últimos tiempos en uno de los requisitos indispensables para insertarse al ámbito laboral. Por eso conocer que significa para ellos contar con este tipo de formación, por qué eligieron la licenciatura de Historia y no otra, cuáles eran las expectativas que tenían al ingresar a la misma, cómo fueron cambiado éstas al ir avanzando en su formación, cómo definen la Historia y cómo se visualizan en un futuro como egresados son algunas de las interrogantes que se quieren dilucidar.

Las aportaciones de Serge Moscovisci, Jean- Claude Abric y Denise Jodelet sobre las Representaciones Sociales (RS) dan sustento teórico a esta investigación. Moscovisci en su obra "El psicoanálisis, su imagen y su público", que salió a la luz por vez primera en 1961, define y señala las características del concepto Representaciones Sociales:

> ...la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...Una representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (1979, p. 17 y 18)

Por su parte, Jean- Claude Abric define a las RS como "...una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí" (2004, p.13). Mientras que para Jodelet, éstas "...designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social" (2008, p. 474).

Parafraseando a los autores las RS son un tipo de conocimiento social que permite a los sujetos (individual o grupalmente) no solo actuar acorde a un consenso previamente establecido sino además interpretar dicho

comportamiento, es decir darle significado. Se parte del supuesto de que el conocimiento no es neutro sino que es relativo a los significados de los seres humanos en interacción, que es producto de la actividad humana y por lo tanto no se descubre, se produce. La realidad, por su parte, se concibe como holística, global, polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que viene dada sino que se crea. El mundo social es relativo y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Por lo tanto lo que se pretende es identificar y describir, los fenómenos a través de las percepciones y significados.

Encuadre metodológico

Las nuevas tendencias en investigación señalan la pertinencia de emplear la metodología mixta, ya que permite hacer un abordaje más completo del fenómeno a estudiar. Entendiendo por métodos mixtos:

> …un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2010, p. 546).
>
> Argumento que Andrés Dávila (1995) refuerza al señalar que:
>
> Oponer lo cuantitativo a lo cualitativo procede de un acto estéril, ya que los cuantificadores reconocen, tarde o temprano, que lo que organiza la materia cifrable, las finalidades, pertenece al dominio de la cualidad; y los fanáticos de la cualidad están obligados a medir diariamente aunque sólo sean sus medios de supervivencia. (p. 81)

Ortí Alfonso (1999) por su parte menciona que ambas perspectivas (cuantitativa y cualitativa) más que opuestas o dicotómicas son complementarias, precisamente porque cada una cubre los límites epistemológicos de la otra "…su complementariedad por deficiencia, que se centra precisamente a través de la demarcación, exploración y análisis del territorio que queda más allá de los límites, posibilidades y características del enfoque opuesto" (p. 89).

En lo personal, siempre se ha tenido la idea de que los dos paradigmas no se contraponen sino por el contrario, que se complementan para poder obtener una visión más amplia del objeto de estudio. Pues lo que no se explica desde lo cuantitativo se puede describir y comprender desde lo cualitativo.

> …la realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques tomados por separado. Pues los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles. (Ortí, 1999, p.88)

Por las características del objeto de estudio, la técnica que se empleó para recolectar la información fue el cuestionario, que Hernández (2010) define como "un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (p. 217). El cuestionario está conformado de 33 ítems divididos en 4 apartados: Datos personales y académicos, Formación universitaria, Formación académica, Campo laboral del futuro historiador. De los cuales, 29 son cuestionamientos de respuesta abierta y solo 4 de respuesta cerrada. Se hicieron dos versiones del instrumento para poder contestar algunos de los ítems del apartado de Formación académica, pues actualmente están vigentes dos Planes de estudio: el 2005 que fue diseñado por objetivos y el 2013 que se realizó bajo el enfoque de competencias. Para este trabajo solo se utilizarán los resultados de los ítems de los dos primeros apartados.

La matrícula de la Licenciatura en HyEH durante el semestre enero – julio del 2016 fue de 130 alumnos, que componen el universo de esta investigación, y el cuestionario se aplicó a una muestra de 50 estudiantes, lo que representa un 38.4% del total. No se estableció un criterio específico para la aplicación del instrumento, sino más bien se encuestó a aquellos grupos en los que se contó con el apoyo de los compañeros maestros, lo que permitió obtener información de alumnos de segundo a décimo semestre, excepto de primero.

Análisis de los resultados

Al revisar los resultados del primer apartado en donde se les preguntó datos generales como: plan de estudios, género, edad y semestre que cursa, un

76% de los alumnos (38) corresponden al Plan de estudios 2013, de segundo al sexto semestre, y un 24% al Plan 2005, que corresponden a los alumnos (12) de los últimos semestres. Respecto al género, como se observa en el cuadro 1, un 60% son hombres y un 40% mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 17 a los 47 años, de este rango un 62% de los alumnos cuentan con 19 y 22 años de edad. (Ver cuadro 2)

Cuadro 1.
Distribución de estudiantes por plan de estudios, semestre y género

PLAN	%	SEMESTRE	HOMBRE	%	MUJER	%	TOTAL
2013	76	2º.	5	71.4	2	28.5	7
		3º.	2	40	3	60	5
		4º.	7	63.3	4	36.3	11
		5º.	4	44.4	5	55.5	9
		6º.	4	66.6	2	33.3	6
2005	24	7º.	1	50	1	50	2
		8º.	1	100	-	-	1
		9º.	1	100	-	-	1
		10º.	5	62.5	3	37.5	8
			30	60%	20	40%	50
	100%						

Fuente: cuestionarios aplicados a estudiantes de la Licenciatura de HyEH

Cuadro 2.
Distribución de los alumnos por Género y Edad

G E N	NÚM.	%	EDADES														
			17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	29	30	31	47
H	30	60	2	2	4	3	2	6	1	1	1	1	2	3	1	0	1
M	20	40		1	2	7	5	2	2	0	0	0	0	0	0	1	0
T	50	100	2	3	6	10	7	8	3	1	1	1	2	3	1	1	1
		%	4	6	12	20	14	16	6	2	2	2	4	6	2	2	2

Fuente: cuestionarios aplicados a estudiantes de la Licenciatura de HyEH

El segundo apartado es el relacionado con la Formación universitaria, y en el ítem 6 se les solicitó a los estudiantes que escribieran tres razones por las cuáles estudiaban una carrera universitaria y entre las respuestas más comunes se encontraron las siguientes: para poder ubicarse en el ámbito laboral, alcanzar solvencia económica, obtener conocimiento de la disciplina y por superación profesional y personal.

Como se puede observar conseguir un empleo es una de las principales razones que esgrimen los jóvenes, lo cual es entendible en la situación actual que se vive en el país, donde el nivel de desempleo es alto, por lo que los jóvenes consideran que el poseer un título universitario les proporciona mayores oportunidades para colocarse en un empleo. Y esto a su vez lo vinculan con la posibilidad de obtener un salario que les permitirá satisfacer sus necesidades; es decir, que la formación universitaria está estrechamente vinculada a la obtención de empleo y de una remuneración solvente, como lo reflejan los siguientes argumentos[1].

H2-1(6)	M5-3(6)	H10-2(6)
- Mayor posibilidad de ingreso. - Reconocimiento social. - Meta de vida.	- Formar jóvenes estudiantes capaces de comprender, admirar y desarrollar conocimientos de historia que serán de uso personal en su vida a futuro. - Desarrollarme en un entorno académico para enfrentarme al mundo laboral, con mejor preparación y calidad. - Solventar a futuro una familia, poder ser para ellos una caja de conocimientos en su formación estudiantil.	- Para superación personal. - Para tener mayores oportunidades de encontrar un empleo con condiciones de trabajo humanas (al menos algo que te guste). - Para ser una persona y apoyar a la comunidad donde me encuentre.

Pero no solo es el factor económico lo que impulsa a los jóvenes a ingresar a la universidad, sino también el social, es decir, que consideran que terminar una licenciatura proporciona reconocimiento por parte de la familia y la sociedad:

[1] La clave se compone del género, semestre, número de alumno encuestado y entre paréntesis el número de ítem

M3-3(6)	M7-1(6)	H10-2 (6)
- Porque son pocos en mi familia los que han estudiado una carrera universitaria y me gusta pensar que yo puedo ser parte de quienes sí lo lograron. - Lo veo como una meta personal, de superación. - Supongo que en parte es por la presión social, no puedes encontrar un buen trabajo si no tienes una educación superior.	- Para ser una persona mejor preparada ante las exigencias de una sociedad cambiante. - Por la competencia laboral. - Por el deseo de superarme.	- Tener el estatus de profesionista, el cual implica mérito en la sociedad. - La búsqueda de un buen estatus de vida. - Satisfacción personal.

En el siguiente ítem se les solicitó a los estudiantes que señalaran tres motivos por los cuales habían elegido estudiar la Licenciatura de Historia y Estudios de Humanidades y al analizar las respuestas se encontró que el 98% eligió la carrera por un gusto personal[2] ya que es reiterativo encontrar entre las opciones que: les gusta, les apasiona, les interesa, les encanta la Historia: "Porque la historia siempre me ha gustado la historia desde el nivel primaria." H5-5(7), "En primer lugar porque me gusta y me apasiona la historia." M7-1 (7).

Otro de los motivos es porque quieren conocer más de la disciplina y con mayor grado de profundidad pues la consideran un conocimiento valioso para comprender la sociedad, como se puede observar en el siguiente testimonio:

> Porque como mexicano, pienso que pertenezco a un pueblo que no tiene claros sus orígenes y su formación, además hay mitos perniciosos que contribuyen a que los mexicanos tengamos una identidad difusa y desunida, lo que nos vulnera ante el sistema globalizado y neoliberal que hace daño a nuestro país. H3-1(7).

Y algunos otros, un 12%, piensan que son "buenos" para la Historia, es decir que cuentan con las habilidades necesarias para aprender este tipo de

[2] El 2% restante es de una alumna que no contestó el ítem.

disciplina: "Tengo (y ya contaba con) facilidad para las ciencias sociales – Humanísticas." H10-2(7). Asimismo otro pequeño porcentaje (6%) considera que la licenciatura les puede ser útil para complementar estudios previos o como fundamento para estudiar posteriormente otra licenciatura, como la de Antropología, e incluso la consideran útil para ingresar a trabajar en los museos, lo que indica que para ellos, el sustento teórico- metodológico que les proporciona la licenciatura es importante para alcanzar metas académicas y laborales.

También resalta el hecho de que siete estudiantes (14%) de diversos semestres indiquen que seleccionaron esta licenciatura porque les interesa enseñar historia, lo que refleja que ya no solo piensan en la investigación como la única alternativa de desempeño laboral de un historiador.

M2-2 (7)	M5-3 (7)	H10-4 (7)
- Me gustaría transmitir a estudiantes de una forma más adecuada los conocimientos históricos.	- Me gustaría desarrollarme profesionalmente en área rurales en Tmps1[3], donde el estudio de la historia en los niños no es muy bien enseñado, me gustaría compartir con ellos nuestra historia cultural, vida cotidiana, NUESTRAS RAÍCES.	- Poder ser maestro de historia.

Y dos respuestas de alumnos de quinto semestre llaman la atención pues aluden a situaciones, positivas y negativas, que influyeron en la elección de su carrera profesional y que como docentes debe ser una alerta para que reflexionemos sobre cómo estamos enseñando, pues así como se puede ser una motivación y modelo a seguir por algunos jóvenes, también se puede ser el ejemplo de lo que no se debe hacer en la enseñanza de la historia.

M10-2(7)	M10-5(7)
- Porque conté con personas que influyeron en mi decisión al verlos hablar de sus conocimientos sobre historia.	- Quería saber profesionalmente historia pues tuve muy malos cursos y profesores en la escuela básica.

[3] La abreviatura refiere al estado de Tamaulipas.

Cuando se les pidió a los alumnos que enumeraran tres expectativas que tenían al ingresar a la carrera de Historia y Estudios de Humanidades se identificó lo siguiente:

ANÁLISIS	TESTIMONIO
Un 44% (22) señaló que esperaban adquirir conocimientos de la disciplina más profundos y desde diferentes perspectivas.	- Tener un mejor conocimiento sobre la historia. M2-2(9)
12 jóvenes (24%) expresaron ideas relacionadas con el número de alumnos que cursan la licenciatura y las relaciones que se dan entre ellos.	- Grupos más grandes. Mayor convivencia con alumnos de otros colegios. H4-5 (9)
11 alumnos (22%) se refirieron a los maestros, 9 esperaban que fueran historiadores y especialistas en la asignatura que imparten y otros 2 tenían una percepción negativa de los mismos.	- Buenos maestros. M6-2(9) - Esperaba maestros un tanto desinteresados en el aprendizaje de los alumnos. H5-2(9)
Las expectativas de un 12% de los alumnos están relacionadas con el campo laboral, es decir que esperaban que la licenciatura los preparara para desarrollarse profesionalmente de manera adecuada.	- Espero un Aprendizaje que esté de acuerdo a lo que se necesita para ejercer esta profesión. H5-3(9)
Un 10% de los estudiantes creía que la carrera era difícil, mientras otro porcentaje igual consideraba todo lo contrario, que era fácil.	- Clases con alto grado de análisis y revisión de hechos históricos. H4-3(9) - Carrera fácil y sin exigencias, no representaba un reto, me parecía divertido. H4-2(9)
Un 10% esperaba que la carrera le proporcionara habilidades para ejercer la docencia, es decir, competencias didácticas; mientras que solo un 6% hizo alusión a las habilidades relacionadas con la investigación, lo que puede ser debido a que dan por hecho que éstas son la parte medular de la formación de un historiador	- Obtener las herramientas para ser docente en historia. M7-1(9) - Desarrollar habilidades de Investigación. H2-1(9)

Expectativas que se modifican conforme avanzan en su proceso formativo y que conviene conocer. Por ejemplo, respecto a los conocimientos que esperaban obtener se dan cuenta que en la licenciatura la Historia que se enseña no es memorística sino que: “Se analizan procesos y no fechas…Se analiza la

información sin memorizar." H6-1(10); inclusive han modificado la percepción que tenían de la disciplina: "Mi perspectiva del pasado es enteramente otra, más imparcial." H10-2(10), y de su función: "Aplicación de los conocimientos históricos, para la resolución de problemáticas sociales" M2-2(10).

Las representaciones que tenían sobre el número de alumnos que estudiaban en la licenciatura también se modificaron, pues se dieron cuenta de que la matrícula en la licenciatura no era tan reducida como pensaban: "No solo hay 4 personas por generación, sino más." H2- 3(10), "Si hay muchos estudiantes en la carrera, y saben mucho." M3-3(10); y además destacaron que había mujeres estudiando a licenciatura: "Hay muchas mujeres." M5-4(10), lo que significa que tenían la idea de que la carrera era exclusiva o mayoritariamente para hombres.

Sobre la imagen positiva que tenían de los docentes, ésta se fortaleció cuando los estudiantes pasaron al tercer semestre y entraron en contacto con los maestros de la formación profesional, es decir al empezar a cursar las unidades de aprendizaje de contenido histórico, metodológico, historiográfico, etcétera, que son impartidas por profesores especialistas en Historia y Ciencias sociales, lo que se observa en sus comentarios: "El 90% de los maestros que me han tocado en la facultad han sido excelentes." H5-2(10), "Apoyo por parte de nuestros maestros para desenvolvernos en la investigación y eso es muy bueno." M5-3(10). Aunque también se encuentran dos comentarios no tan favorables, como que: "Los maestros no están tan preparados." M3-2(10), a decir de una alumna de tercer semestre, o que "Se necesitan más maestros de historia." H10-4(10), según un alumno de décimo, lo que en parte se entiende porque la planta docente de la licenciatura es reducida, entre 15 a 18 profesores, lo que implica que un mismo maestro les imparte alrededor de 3 a 5 unidades de aprendizaje a lo largo de su formación.

De igual manera se incrementó el porcentaje de alumnos que consideraban que la carrera era difícil, pues de un 10% pasó al 16%: "Sabía que debíamos leer, pero no tanto. Me di cuenta que sí es una carrera poco pesada" M3-3(10), "Al entrar de lleno a la carrera en tercer semestre, la forma de trabajo cambió y en ocasiones las lecturas llegan a ser muchas y largas…" H5-2(10), "Es por mucho más complejo de lo que consideré en su inicio (verano de 2009)" H10-2(10). Y si bien uno de los estudiantes que consideraba que la carrera era divertida seguía pensando lo mismo, ahora se observa un cambio

en su percepción: "Me sigue pareciendo divertido e interesante aprender, pero me tomo la carrera con mayor seriedad" H4-2(10).

Y sobre el campo laboral, un alumno de décimo semestre señaló que éste era más amplio de lo que originalmente pensaba, y otro mencionó que reconocía que la carrera le había permitido desarrollar las capacidades necesarias para desempeñarse en el área profesional.

Por otra parte, cuando se les pidió a los alumnos, en el ítem 12, que definieran a partir de sus saberes lo que es la Historia, las respuestas fueron muy diversas. Por lo que se decidió agrupar las respuestas en seis categorías diferentes, es decir, aquellos que la consideran como ciencia, disciplina, estudio, interpretación, narración y otros (Ver cuadro 3).

Cuadro 3.
Definiciones del término Historia, por semestre y género

SEM	GEN	NÚM.	CATEGORÍAS					
			NARRACIÓN	ESTUDIO	CIENCIA	DISCIPLINA	INTERPRETACIÓN	OTRAS
2	H	5		2			1	2
	M	2		1				1
3	H	2				1		1
	M	3	1		1			1
4	H	7			6			1
	M	4		2	1			1
5	H	4			2	1		1
	M	5	1	1	1	1		1
6	H	4		1	2			1
	M	2				1		1
7	H	1			1			
	M	1			1			
8	H	1						1
	M	0						
9	H	1				1		
	M	0						
10	H	5			2			3
	M	3			1			2
TOTALES		50	2	7	18	5	1	17
%		100%	4%	14%	36%	10%	2%	34%

Fuente: cuestionarios aplicados a estudiantes de la Licenciatura de HyEH

Del total de los alumnos, un 36% concibe la Historia como ciencia: "…que se encarga del estudio y el análisis de los sucesos del pasado de la humanidad de manera diacrónica y sincrónica para entender los acontecimientos del hoy". M5-2(12) Y esa respuesta la externaron principalmente los varones en un 72.2%, sobre las mujeres (27.2%); por otra parte los estudiantes que dieron esa respuesta cursan principalmente el cuarto semestre y el resto están en quinto, séptimo y décimo.

En un 34% de las respuestas, los jóvenes más que definir el concepto de Historia señalaron características de la misma: "La Historia es todo aquello que se liga al pasado." M2-1 (12), Y es de destacar que sean los alumnos de los primeros semestres (de segundo a sexto para ser exacta) quienes ofrezcan este tipo de respuestas; pero más preocupante resulta que cinco de los ocho alumnos de décimo semestre no hayan podido especificar con claridad un concepto que es básico en su formación, y definan a la Historia como: "…la suma de los eventos trascendentales que repercutieron y dan forma al presente." H10-2(12), "Rama fundamental para preguntarse y debatir los sucesos acontecidos y sacar el mayor probecho [sic] de los mismos." M10-2(12). Al organizar las repuestas por género, resulta que un 58.8% (10) de los jóvenes que contestaron de manera ambigua son varones y un 41.1% mujeres.

En tercer lugar, con un 14%, están los alumnos que conciben a la historia como estudio "…de acontecimientos trascendentales, ocurridos en el pasado; así como el estudio de las causas e implicaciones que llevaron a dichos hechos. Y la influencia que éstos tienen posterior a ellos." M2-2(12). Y de nueva cuenta es en los primeros semestres en donde se encuentran este tipo de respuestas y en mayor proporción las que contestan así son mujeres (57.1%).

Cinco estudiantes, de tercero, quinto, sexto y noveno semestre, consideran a la Historia como disciplina (10%), siendo en este caso los varones quienes así la definen en un 60% y las mujeres en el 40% restante. "La historia es la disciplina que estudia los acontecimientos del pasado desde diferentes perspectivas." M5-1(12) "Es un área disciplinaria en donde se estudia el desarrollo de la sociedad para conocer el pasado y entender el presente." H9-1(12).

Dos alumnas, una de tercero y otra de quinto semestre, perciben a la historia como una narración, lo que representa un 4% del total:

La narración de hechos y acontecimientos a través de las eras que ha tenido al ser humano como protagonista, de los cuales a partir de su interpretación se conoce y aprende sobre la esencia humana y cómo el ser humano se ha convertido en lo que es hoy en día. M5-3(12)

Y solamente un estudiante de segundo semestre (2%) define la historia como "…la interpretación y entendimiento sobre los hechos más importantes en la humanidad." H2-4(12)

Finalmente en el ítem 11 se les pidió a los estudiantes que describieran como se visualizaban a sí mismos en 10 años, desde el punto de vista profesional y académico, y los resultados proporcionan las representaciones que tienen los alumnos sobre lo que implica ser un historiador, como se aprecia en el cuadro 4.

Cuadro 4.
Visión de los alumnos a futuro sobre su vida profesional y académica, por semestre y género.

SEM	GEN	NÚM.	DOCENCIA	%	INVESTI-GACIÓN	%	DIFUSIÓN	%	OTROS	%	ESTUDIOS DE POS-GRADO	%
2º	H	5	2	40	1	20	1	20	1	20	2	40
	M	2	2	100	1	50	-	0	-	0	2	100
3º.	H	2	1	50	1	50	1	50	-	0	-	0
	M	3	1	33.3	3	100	1	33.3	1	33.3	3	100
4º.	H	7	3	42.8	1	14.2	2	28.5	-	0	5	71.4
	M	4	3	75	1	25	1	25	1	25	2	50
5º.	H	4	4	100	1	25	-	0	-	0	2	50
	M	5	5	100	2	40	1	20	1	20	3	60
6º.	H	4	2	50	-	0	-	0	-	0	2	50
	M	2	1	50	1	50	1	50	-	0	2	100
7º.	H	1	1	100	1	100	-	0	-	0	1	100
	M	1	1	100	-	0	-	0	-	0	1	100
8º.	H	1	-	0	-	0	-	0	1	100	-	0
	M	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
9º.	H	1	-	0	1	100	-	0	1	100	1	100
	M	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0
10º.	H	5	3	60	3	60	-	0	-	0	3	60
	M	3	3	100	2	66.6	2	66.6	-	0	1	33.3
TOTALES		50	32	64	19	38	10	20	6	12	30	60

Fuente: cuestionarios aplicados a estudiantes de la Licenciatura de HyEH

En primer lugar, un 64% de los alumnos se visualiza desempeñándose como docentes en instituciones educativas de nivel Medio Superior o Superior, tanto nacionales como extranjeras. "Lograr impartir una cátedra de historia en alguna institución de prestigio en el extranjero." H4-3(11) Lo que contrasta con el 38% que se piensa trabajando en algún centro de investigación produciendo nuevo conocimiento: "Soy una investigadora…y aporto con nuevas investigaciones para el Estado y país." M5-4(11) y el 20% que se contempla desarrollándose profesionalmente en el campo de la difusión: "… además haciendo o difundiendo la historia a través de distintos proyectos…" M10-3(11) El porcentaje de otros (12%) hace alusión a que quieren hacer publicaciones aunque no especifican, en todos los casos, de qué tipo.

Respecto a la educación permanente un 60% de los encuestados tiene clara la idea de que en diez años tiene que haber concluido sus estudios de Licenciatura y de Maestría e inclusive estar estudiando un Doctorado: "Terminar la licenciatura y realizar un estudio de posgrado en el extranjero." H6-2 (11) También resalta el hecho de que se visualizan como profesionistas exitosos: "… y bien posicionado en una institución de renombre o la política." H10-2(11), "Con trabajo estable y relacionado a mis estudios." H4-2(11)

Conclusiones preliminares

Resulta claro que para los estudiantes de la licenciatura en Historia y Estudios de Humanidades el estudiar una carrera universitaria tiene como principal objetivo poder insertarse en el ámbito laboral, pero esperan que sea en algo relacionado con su carrera, principalmente en la docencia y/o la investigación e incluso en la difusión, que al parecer despunta como una tercera alternativa de desempeño profesional.

De igual manera aspiran a ser profesionistas exitosos, reconocidos socialmente y con cierta solvencia económica, y al parecer están conscientes de que para lograrlo, en los tiempos actuales, es necesario continuar con estudios de posgrado. También se visualizan estudiando e incluso trabajando en el extranjero, lo que de cierta manera refleja las tendencias de la sociedad globalizada en la que las fronteras se hacen cada vez más nítidas y los individuos aspiran a ser ciudadanos del mundo.

En el aspecto académico reconocen que la licenciatura es más compleja de lo que esperaban, pues la mayoría tenían una idea equivocada del tipo de Historia que iban a estudiar así como del enfoque con que se abordaría, es decir, que de una Historia centrada en fechas y personajes, exclusivamente política y militar sustentada en la memorización se pasó al análisis, interpretación y comprensión de los procesos históricos desde una perspectiva no solo político – militar, sino también social, cultural y de vida cotidiana.

Sin embargo, quedará pendiente para otro momento hacer un análisis más detallado de las respuestas que proporcionaron los alumnos y vincularlas, como señala Balduzzi (2011) con el contexto socio-cultural e institucional en que se producen.

Referencias

Abric, Jean – Claude. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Balduzzi, María Matilde. Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* [en línea] 2011, 21 (Junio-Sin mes): Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803008> ISSN 1515-9485

Dávila, Andrés. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas. En Gutiérrez, J. y Delgado, M. (Coord.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. España: Síntesis Psicológica

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2010) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Jodelet, Denise. (2008). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. Psicología social, II. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Moscovisci, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Ortí, Alfonso. (1999) “Confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis de la historia de la investigación social” en Juan Delga-

do y Juan Gutiérrez. Métodos y *Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis

La lengua indígena como un *recurso* en la enseñanza de la Historia de México en una secundaria técnica de la montaña de Guerrero: una mirada desde la investigación – acción

Tranquilina CAYETANO VELA
// Escuela Secundaria Técnica núm. 178 "Emiliano Zapta"

Tranquilina Cayetano Vela. Docente de la signatura de historia de la Escuela Secundaria Técnica núm. 178 "Emiliano Zapta", Xalpatláhuac, Gro. Licenciatura en pedagogía en la FFy L de la UNAM. Estudios de licenciatura en Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Licenciatura en Historia SEP, acuerdo 286. Asistente del seminario "Educación y usos públicos de la historia", dirigido por el Dr. Sebastián Plá Pérez. UNAM. tcayevel@gmail.com

Resumen // Desde la particularidad de un grupo de estudiantes de tercer grado de una escuela secundaria técnica, ubicada a la orilla de una barranca arenosa del pueblo nahua de Xalpatlláhuac, Gro., la investigación-acción, me llevó a una reflexión de mi actuar cotidiano dentro del aula, hasta comprender que si bien cumplía con "enseñar historia de México" y con mi horario de clases en el grupo de 3º "B" de una secundaria técnica, no había logrado aún superar una enseñanza centrada en los datos, que propiciaba una insuficiente comprensión de la historia, lo cual no contribuía al desarrollo su pensamiento histórico.
El conocer más a los estudiantes me permitió identificar que había una mayoría de hablantes bilingües *náhuatl*-español y *tu´un savi*-español, por lo cual era posible, utilizar su lengua indígena como un *recurso* de enseñanza que les permitiera acceder a una mayor comprensión de la historia al menos acercarse al desarrollo de su pensamiento histórico.
Palabras clave // Lengua indígena, investigación – acción, recurso.

Introducción

Hasta antes de internarme en los caminos de la investigación-acción, ya creía reflexionar y comprender mi propia práctica y tal vez me detenía a pensar que quizás algo andaba mal pero solo quedaba a nivel de describir lo realizado sin analizar, ni mucho menos proponer alguna posible alternativa de cambio.

Una mirada retrospectiva me llevó a encontrarme frente a mis debilidades y fortalezas, y reconocer, parafraseando a Zabala que de las "cosas" realizadas en el aula algunas estaban bien hechas, otras eran satisfactorias y algunas las podía mejorar (Zabala 2012, 11).

No fue fácil comenzar a valorar mi actuar dentro del aula. Me resistía a mirarme e identificar alguna falla, hasta entonces había sido tan fácil mirar que las prácticas de mis compañeros y compañeras e incluso sugerirles algún cambio. Pero ahora ¿qué debía sugerirme a mí misma?

Fruto de mi reflexión, en el grupo de 3º "B", durante el ciclo escolar 2015-2016, y debido a las características culturales de los 25 adolescentes[1] atendidos, de los cuales 19 eran hablantes bilingües *náhuatl*-español, 4 *tu´un savi* -español y 2 hablantes de español, decidí retomar su lengua indígena, en algunos momentos de la enseñanza, como un *recurso* que me permitiera comenzar a sacudirme añejos vicios de una enseñanza de la historia fragmentada, memorística y sobre todo que no tomaba en cuenta la diversidad cultural del aula.

A partir de una observación sistemática de mi decir y hacer en el aula, realicé este trabajo que presento en cuatro breves apartados, que dan cuenta de mi intento de hacer presente la lengua indígena en la enseñanza de la historia de México a estudiantes de tercer grado de una secundaria técnica de la Montaña de Guerrero

Así, para compartir el proceso vivido, me refiero en primera instancia, al contexto, donde de manera breve menciono el pueblo náhuatl de Xalpatláhuac, la Escuela Secundaria Técnica Industrial núm. 178 "Emiliano Zapata" y el salón de clases, lugares donde durante el ciclo escolar 2015 – 2016 tuve una gran experiencia de vida.

En segundo lugar me refiero a la investigación – acción como metodología que me condujo a la reflexión de mi práctica y a la posibilidad de iniciar un cambio.

[1] Anexo 1

En el apartado tres hago referencia de la experiencia obtenida al retomar la lengua indígena, como un *recurso* de los estudiantes mediante el cual es posible enseñar una historia que les permita iniciarse en los caminos de la comprensión de la historia y al menos acercarse al desarrollo de su pensamiento histórico. A su vez este apartado deja ver mis aciertos y ¿por qué no? mis errores. No perdamos de vista que "La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas." (Elliot 2005, 70).

Finalmente a manera de conclusión dejo constancia de lo realizado, pero sobre todo del camino que aún me queda por recorrer.

El contexto

Xalpatláhuac, cuyo vocablo en lengua náhuatl significa "arenal ancho", forma parte de los 19 municipios de la región de la Montaña[2] de Guerrero, región donde la naturaleza cobija la piel cobriza de *na savi*, *me'phaa*, *nahuas,* pero también guarda en su seno a una minoría de mestizos y afromestizos.

En este municipio, viven y conviven 12, 240 habitantes, entre niños mayores de 5 años y adultos, un 91% hablan una lengua indígena, es decir, el 52.3% hablan mixteco[3], y el 47% náhuatl. (INEGI 2013, 78,79).

A la orilla de la barranca arenosa, en el barrio de Santa Cruz, de la cabecera municipal de Xalpatláhuac, se encuentra asentada la Escuela Secundaria Técnica núm. 178 "Emiliano Zapata", lugar donde cotidianamente, los primeros rayos del sol se entremezclan con la energía de estudiantes *nahuas, na savi, me'phaa*[4] y mestizos.

[2] Los municipios de la Región Montaña son: Acatepec, Alcozauca, Alpoyeca, Atlamajalcingo del Monte, Atlixtac, Cochoapa el Grande, Copanatoyac, Cualac, Huamuxtitlán, Iliatenco, Malinltepec, Metlatónoc, Olinalá, Tlacoapa, Tlalixtaquilla, Tlapa de Comonfort, Xalpatláhuac, Xochihuhuetlán y Zapotitlán Tablas.

[3] Aunque en este documento aparece la denominación de mixteco, en la región poco a se adopta la denominación de tu'un savi para nombra a la lengua.

[4] Retomo los siguientes significados, de nahua, na savi y me'phaa mismos que utilizaré a lo largo de este trabajo.
El Dr. en antropología Jaime García Leyva de origen na savi, se refiere de la siguiente manera a los conceptos relacionados a la denominación mixteco:

En el ciclo escolar 2015-2016, asistieron a dicha secundaria técnica un total de 287 estudiantes (Archivo escolar 2015-2016), distribuidos en 3 grupos de primer grado, 3 de segundo y 3 de tercero. El grupo en el cual centré mi atención fue el 3º "B", el cual estuvo conformado por 25 adolescentes[5], de los cuales 19 eran hablantes bilingües *náhuatl*-español, 4 *na savi*-español y 2 hablantes de español, aunque estos últimos tienen también origen indígena.

Identificar el contexto y, sobre todo, la composición lingüística de los estudiantes, fue de suma importancia, ya que me mostró la gran riqueza cultural con la que conviví a diario, y sobre todo, me permitió visualizar el tratamiento didáctico a implementar dentro del aula.

Una mirada a mi práctica docente desde la investigación – acción

Mi tránsito cotidiano por el salón de clases me había hecho pensar que no era necesario detenerme a reflexionar en torno a lo realizado cada día, pues bastaba con llegar puntual al salón y desarrollar mi clase.

Sin embargo, a pesar de mis esfuerzos, no observaba comprensión de la historia de México en la mayoría de mis 25 estudiantes. La salida más fácil fue pensar que debido a la inquietud generalizada, el grupo se distraían, por tanto no ponía atención, lo cual los llevaba a un bajo desempeño.

Aunque me resistía a mirarme e identificar alguna falla en mi trabajo docente cotidiano, finalmente, tuve que enfrentarme a mis debilidades y fortalezas y reconocer que de las "cosas" realizadas en el aula algunas estaban bien hechas, otras eran satisfactorias y algunas las podía mejorar. (Zabala 2012, 11).

Ñuu Savi	Pueblo de la lluvia.
Ñu´un	Tierra, territorio.
Na Savi	La gente de la lluvia.
Tu´un Savi	Palabras de la lluvia.
Savi	Lluvia (entidad sagrada).

La denominación de *me'phaa* (tlapaneco), está referida en el catálogo de lenguas indígenas nacionales.

La denominación de nahua como la persona que habla náhuatl y náhuatl para la lengua, es utilizada por el maestro en lingüística, de origen nahua, Rafael Rodríguez Díaz.

[5] Anexo 1.

Sin duda, que el texto de Antoni Zabala, *la práctica educativa* (Zabala 2012, 15), me llevó poco a poco y de manera sistematizada a una reflexión de mi actuar cotidiano dentro del aula, hasta comprender que me persuadía, como lo señala Bonilla, "...la costumbre... y no el conocimiento cierto." (Bonilla 2013, 45). Por lo cual para aclararme mejor lo que de manera intuitiva percibía, recurrí a la aplicación de un diagnóstico grupal, que me permitió identificar que la mayoría de los estudiantes no alcanzaba una comprensión la historia[6].

Los resultados obtenidos me mostraron que a pesar del esmero de cada día al preparar mis clases para "enseñar historia", no había logrado aún superar una enseñanza centrada en los datos, y por supuesto los estudiantes estaban lejos de lograr " pensar históricamente..." (SEP 2011, 22).

Así, la teoría que me permitió internarme en los caminos de la reflexión, y encaminarme, de acuerdo con Schön, a una *práctica reflexiva* (Schön 1998), fue la investigación–acción, que como metodología, inspirada en la dialéctica, rompe con la racionalidad técnica y da paso a la observación desde adentro, al análisis, la interpretación, la comprensión, la problematización, pero sobre todo, a la intervención en aquello que debe ser trastocado para dar paso a un cambio, no como solución a una problemática, sino como un punto de llegada y pero también como punto de partida.

La metodología de la investigación – acción, me mostró que no hay recetas, más bien la práctica y su reflexión *in situ*, pueden guiarnos hacia un cambio. Baltazar Bonilla señala que "La posibilidad de que el profesor plantee alternativas más eficaces está en función de las rupturas que él se haga respecto a sus inercias, las cuales pueden lograrse a partir de la observación y reflexión de su práctica." (Bonilla 2013, 45).

La reflexión en torno a lo realizado dentro del aula me dejó ver que la situación en que se encontraban los estudiantes no era *per se* inherente a ellos, también tenía que ver con mi propia concepción en torno a la historia y mi manejo de los contenidos, es decir con el "qué" y desde luego con el "cómo", es decir, el camino seguido para enseñarles dichos contenidos.

Poco a poco, comencé a romper mi visión parcial en la cual solamente me fijaba en el desempeño de los estudiantes, y comencé a cuestionar mi propio desempeño, sin perder de vista que existen otros actores y factores

[6] Anexo 1

que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, tal es el caso de la familia, el ambiente social y las tecnologías actuales.

De esta manera, mi “realidad” me llevó pensar que era necesario cambiar, pero ¿Cómo lograr desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes o mínimamente llevarlos a una comprensión de los hechos históricos? ¿Qué estrategias implementar? ¿Qué contenidos enseñar? ¿Qué cambiar o agregar?

Dichas interrogantes se agolparon en mi mente, y al principio no era claro el derrotero a seguir, por lo cual comencé por elaborar un proyecto de intervención pero no desde la espontaneidad, sino desde un “proceso de intelección más o menos detenido” (Bonilla 2013, 45).

Debido a que cotidianamente me encontraba inmersa en un espacio de convergencia del 92% de jóvenes *nahuas*, *na savi* y una minoría de hablantes de español (8%), elegí como proyecto de intervención la utilización de la lengua materna de los estudiantes algunos momentos de la enseñanza de la historia de México.

La lengua[7] nahua y tu'un savi en la enseñanza de la historia de México.

El interactuar en un grupo donde se dieron cita diecinueve jóvenes bilingües náhuatl español, cuatro *tu´un savi* – español y dos hablantes de español,

[7] Aunque mencionaré de manera indistinta Lengua e idioma, es necesario, precisar la mención de ambos conceptos, en documentos vigentes. Así en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, se nombra a la lengua indígena como *idioma*, la Ley número 701 de reconocimiento, derechos y cultura de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Guerrero, se refiere a *lengua indígena*. La Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, se refiere de igual manera a *lengua indígena*. El Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, se refiere a la categoría de *lengua o idioma*, pero en general la nombra lengua. La propuesta de utilizar la lengua indígena en la enseñanza y el aprendizaje, como transferencia lingüística, se abordó en el “Diplomado de Formación Cívica y Ética para Escuelas Interculturales Indígenas en primarias y secundarias de Chiapas, Guerrero y Yucatán”, impartido en el ciclo escolar 2011 – 2012 por el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana (Ciudad de México), en colaboración con Vía Educación A. C.

pero de origen indígena[8], me dio la pauta para comenzar a retomar la lengua materna, como un *recurso* de enseñanza y desde luego de aprendizaje e intentar mayor comprensión de la historia.

Hamel, se refiere al investigador chicano Richard Ruiz, quien utiliza el concepto de *recurso* como una metáfora con la que compara el petróleo como recurso no renovable, con las lenguas, y mientras que el primero se acaba con el uso, en cambio las lenguas, mientras más se usan, más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumenta su eficiencia y utilidad. (Hamel 2001)

De esta manera, el contar con el 92% de jóvenes bilingües, entendido el bilingüismo como "el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo" (Ros Romero 1981, 16), y que el 96% de los estudiantes provinieran de escuelas bilingües, me abrió la posibilidad de retomar su lengua indígena, en algunos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario aclarar que el fin de utilizar su lengua materna, no fue promover en sí el desarrollo de su expresión oral o escrita, y su posterior corrección, sino como un *recurso* que me posibilitara hacer accesibles conceptos que incidirían en una mayor comprensión de procesos históricos e intentar superar una enseñanza basada en el recuento de hechos del pasado.

Antes de finalizar el "Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España" (SEP 2011, 41), les propuse a los estudiantes recuperar y abordar en conjunto los conceptos de descubrimiento, expedición, conquista y colonización[9], pero además incluí los de saqueo y destrucción, para que de esta manera pudieran comprender la conformación de la Nueva España, a partir de la irrupción de los españoles a nuestro territorio.

Para abordar dichos conceptos, les pedí previamente como tarea extraescolar que indagaran en torno a ellos y una vez en el salón de clases los

[8] Una chica de origen náhuatl y un chico de origen me phaa (si bien aún en la región se utiliza el término "tlapaneco" para dirigirse a este grupo étnico, ellos se autodenomina me phaa, término que poco a poco se va utilizando en la región).

[9] En adelante lo narrado en torno a esta actividad, solamente lo señalaré con comillas y tiene como referencia, Tres instrumentos: Diario docente: DD/20 –10–15/2015 – 2016. Video: V/20 –10–15/2015 – 2016.Fotos F/20 –10–15/2015

abordamos en seis equipos, los cuales fueron conformados libremente por los estudiantes.

Así, al equipo uno integrado por Jorge Alejando, Pedro, Mago y Juan, le correspondió el concepto de "descubrimiento", el equipo dos donde se reunieron Alan, José Luis, Abelina y Gabriela, abordó el concepto de "expedición"; conformado por Javier, Verenice, Italuvi y Juana Agustina, el equipo tres explicó; "conquista"; por su parte el equipo cuatro formado por Liliana V., Yulissa, Mónica y Anahí, se refirieron al concepto de "saqueo"; el equipo cinco cuyos participantes fueron: Tania, Fernando, Luis Fernando, Liliana P, Miguel y Cruz, hablaron del concepto de "destrucción" y finalmente el equipo seis, donde trabajaron Marino y Viridiana, se refirió al concepto de "colonización".[10]

Una vez agrupados y después de intercambiar puntos de vista comenzaron las participaciones[11]. Como en clases pasadas se había abordado el contenido relacionado con la "Conquista y las expediciones españolas" (SEP 2011, 41), los estudiantes podrían relacionar los conceptos con dichos contenidos.

Fue muy aleccionador notar la participación de chicos que hasta el momento lo habían hecho mínimamente, tal fue el caso de Jorge Alejandro[12], quien el ciclo escolar pasado mostró más inquietud y menos trabajo dentro del aula.

En esta actividad, dicho adolescente se mostró interesado e incluso pasó al pizarrón[13] a escribir en náhuatl el significado de "descubrimiento", acordado en su equipo. Así, lo escrito por Jorge Alejandro en náhuatl fue "Kuak tlantlen tik nextilla", que tradujo de la siguiente manera "cuando algo encuentras o algo descubres", también en el pizarrón quedó escrito "Cuando Cristóbal Colón descubre a América". Así el equipo de Jorge además de plasmar el significado del concepto lo relacionó con el hecho histórico.

Al participar, el equipo, que respondió al concepto "expedición", recurrió a un diccionario donde textualmente expresa: "Acción y efecto de

---

[10] Este día falto Miguel.

[11] Anexo 2. Muestra algunas fotografías de lo anotado en el pizarrón por los jóvenes.

[12] Jorge es un chico que suele faltar a menudo a clases, así también, su nivel de comprensión en el diagnóstico aplicado se ubicó en el más bajo

[13] Anexo 2

expedir.||Facilidad y prontitud.||Excursión para realizar una empresa." (Campillo 2013, 219).

Aunque hubo dificultad para hacer la conceptualización de "expedición", tanto en español como en náhuatl, finalmente el equipo acordó que el concepto de "expedición" sería "tlatlen tikektlalis"[14] ya que lo entendían como "ir a algún lugar". De manera grupal concluimos que "expedición" era "salir a buscar algo.

En el equipo que buscó el significado de "conquista", Italuvi participó de manera oral y escrita, y plasmó en el pizarrón "ko'oto'ona'a", lo cual en su participación oral lo tradujo como "les gustó y lo agarraron", y en el pizarrón se refirió a que "los españoles conquistan a los mexicas". Es importante hacer notar la seguridad y confianza de Italuvi ya que el ciclo escolar pasado se conoció más por su mala conducta e incumplimiento de tareas que por su participación en clases.

En cuanto al significado de "saqueo", el equipo escribió en el pizarrón: kikijkixtiaj, que significa en náhuatl "sacar" y lo expresaron en el pizarrón como "Cuando Cristóbal Colón llega a la isla de Gunahani en el mar Caribe y comienza el saqueo de las culturas. También cuando Hernán Cortés llega y saque gran parte de México.

Por su parte al equipo que le tocó intervenir con el concepto de "destrucción" escribió: "Tlajtlen o tik polo uan huei", cuyo significado es "Algo que perdemos demasiado grande", complementado con la frase "Tik tlen cox ueli mo yekchiua" (lo que no se puede arreglar o resolver). Lo cual relacionan con "Cuando Hernán Cortés destruyó a los mexicas. Cuando Cristóbal colón llega a la isla de guaraní destruyó y saqueó las culturas"

En cuanto al significado de "colonización", Viridiana escribió, en el pizarrón, en náhuatl "Nu tlalhuan", lo cual en un primer momento quedó confuso pero que finalmente tradujeron como "Mis tierras", y aclararon que los españoles tomaron estas tierras y después dijeron que era suyas, ante tal aclaración tomó sentido lo escrito.

Concluimos, que desde el "descubrimiento", hasta la "colonización" a decir de Viridiana, Alan, Abelina, Gabriela, José Luis y Cruz, los españoles:

[14] De acuerdo al maestro en Lingüística Indoamericana, Rafael Rodríguez Díaz, "tlajtlen tikektlalis" quiere decir literalmente "algo vas a resolver".

—Se adueñaron de las tierras de nuestros antepasados. Además a decir de Yulissa y Viridiana: —Destruyeron y saquearon.

Así, estas tierras pasaron a ser de los españoles, como lo expresaron oralmente en náhuatl Liliana V., Mónica y Anahí: "Itlal", es decir, las tierras de nuestros antepasados se convirtió en "su tierra", y los españoles dijeron: —Nejua nitlali. "Esta tierra es mía", como lo refirió Juana Agustina, una chica tímida que comúnmente participa poco y que hoy estuvo muy atenta.

A partir de la reflexión colectiva, los jóvenes se acercaron a la comprensión de que la invasión española implicó un "saqueo" y "destrucción" cultural, y comenzó la conformación de Nueva España y la presencia de la presencia española[15]., pero que también en el presente sobreviven la cultura *nahua*, *na savi* y me pha que tenemos en el salón de clases y en la Montaña.

Una de las grandes enseñanzas al haber aplicado esta estrategia fue que al utilizar el idioma indígena, los estudiantes entretejieron hechos históricos para no verlos aislados, lo cual se observa en la relación, plasmada en el pizarrón[16], entre "descubrimiento" con "Cristóbal Colón", "expedición" Francisco Hernández de Córdoba, 1517, Juan de Grijalva 1518, Hernán Cortés 1519: a su vez "conquista" fue relacionada con la llegada de los españoles y la conquista de los mexicas, por su parte "saqueo" y "destrucción" tuvo que ver con Hernán Cortés y Cristóbal Colón, y finalmente la "colonización" permitió el establecimiento de la Nueva España.

De esta forma, en esta actividad, hubo mayor interés y menos inquietud, pues al darse la participación de aquellos estudiantes que antes no lo hacían, se notó la expectación de quienes escuchaban y observaban desde sus butacas y cuyos ojos escudriñaban la escritura en *náhuatl* o *na savi*, plasmada sobre el pizarrón.

Ver a los estudiantes voltear atentos hacia el lugar del compañero o compañera que se expresaba en su propio idioma, fue realmente aleccionador, pues en la actitud de los jóvenes estuvieron presentes los valores del respeto y la tolerancia. Así también se hizo visible la responsabilidad y la ayuda mutua (timupaleuiya), en el intercambio oral y escrito, que realizaron en equipo y de manera grupal.

[15] Esta presencia indígena y española, pero también negra y asiática la analizamos en el contenido "El mestizaje cultural"

[16] Anexo 2

El programa señala que el papel del docente es "Promover el desarrollo de actitudes y valores que fomenten la convivencia democrática en el aula y la escuela mediante la práctica cotidiana de valores como solidaridad, respeto, responsabilidad, dialogo y tolerancia, entre otros". (SEP 2011, 19), desde luego que este señalamiento se encamina a formar "ciudadanos competitivos que puedan desenvolverse en la democracia liberal y de libre mercado." (Plá, p.59)

Así también, el plan de estudios 2011, señala que la educación debe "ampliar las oportunidades e instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad" (SEP 2011, 39), sin embargo, esto queda en un decir, ya que la educación básica al promover la formación de la identidad nacional y el desarrollo de competencias, en un proyecto capitalista globalizador, tiende a la estandarización educativa.

En distintos momentos de la historia[17] de nuestro país se pensó que la existencia de las lenguas indígena era un problema y un signo de retraso, "Hace algunos lustros la concepción decimonónica del estado nacional homogéneo parecía inquebrantable. En algunos países se negaba simplemente la existencia de la población indígena; en otros se consideraba, como un obstáculo para la modernización y objeto de esfuerzo de asimilación." (Hamel 2001, 144)

Cada programa educativo ha respondido a la política educativa en turno y por ende a los intereses de grupos de poder, sin embargo, los docentes también podemos ejercer nuestro poder pedagógico y partir del contexto específico de los estudiantes.

En este caso, el retomar la lengua indígena de los estudiantes, se convirtió en un poderoso *recurso*[18] para la comprensión de la historia, lo cual puede encaminarlos al desarrollo del pensamiento histórico, entendido como "…

[17] Ver: Heath Shirley, La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación, México, INI, 1986, Aguirre Beltrán Gonzalo, Lenguas vernáculas sus uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México, México, 1983, Ediciones de la Casa Chata.

[18] Hamel, se refiere al investigados chicano Richard Ruiz, quien utiliza el concepto de recurso como una metáfora con la que compara el petróleo como recurso no renovable, con las lenguas, y mientras que el primero se acaba con el uso, en cambio, mientras más se usan las lenguas más nos queda de ellas, más se desarrollan, crecen y aumenta su eficiencia y utilidad.

la producción normada de significaciones sobre el pasado" (Plá Sebastián y Pérez Caballero 2013).

La presencia de la lengua indígena en el salón de clases, no solamente "...contribuye a un mejor aprendizaje y rendimiento escolar." (R. Rodríguez 2003), también se torna un elemento identitario y desde luego un derecho, ya que "...el trato que una nación le da a sus minorías étnicas a través de su estado y el conjunto de la sociedad civil ha dejado ser un problema marginal desde hace algún tiempo, como todavía lo quieren ver algunos gobiernos. Hoy se torna central la cuestión de la diversidad cultural en todas sus dimensiones como prueba de fuego de la democracia y la modernidad mismas." (Hamel 2001, 167).

Retomar la lengua indígena en algunos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia, no fue una tarea sencilla, sobre todo en un espacio escolar donde la enseñanza es en español, sin embargo, aprendiendo la lengua de la mano de los estudiantes e intercambiando ideas con profesionistas que si dominaban la lengua indígena de los adolescentes, pude vivir esta experiencia y sobre todo reflexionar en torno a lo complejo que resulta enseñar historia en una aula culturalmente diversa.

No se trató solamente que los estudiantes utilizaran su lengua para repetir conceptos, sino que le dieran significado y comprendieran ciertos hechos históricos. De esta manera los estudiantes no hicieron una traducción literal, por ejemplo en el caso de "expedición", Abelina escribió en náhuatl "tlatlen tikektlalis" que aunque literalmente quiere decir "algo vas a arreglar"[19], Abelina insistió en que su equipo lo entendía como "ir a algún lugar", y de manera grupal llegamos a la conclusión de que "expedición" tenía que ver con salir a buscar algo. y se referían a Francisco Hernández de Córdoba, 1517, Juan de Grijalva 1518, Hernán Cortés 1519.

La actividad realizada me dejo ver la complejidad de trabajar con chicos y chicas bilingües, y que a través de su lengua indígena y el español le dieran significado a los conceptos, así, "la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento... El pensamiento no se expresa

[19] De acuerdo al maestro en Lingüística Indoamericana, Rafael Rodríguez Díaz, "tlajtlen tikektlalis" quiere decir literalmente "algo vas a resolver".

simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas." (Vygotsky 2015, 285)

En este proceso, no fue fácil que los estudiantes expresaran claramente por escrito los conceptos, en el caso de "colonización", Viridiana escribió en el picazón en náhuatl "Nu tlalhuan", lo cual en un primer momento quedó confuso pero finalmente lo explicaron como "Mis tierras", y aclararon que los españoles tomaron estas tierras y las hicieron suyas, ante tal aclaración tomó sentido lo escrito.

La complejidad y las implicaciones de la lengua en su expresión oral o escrita, se ilustra bellamente con el siguiente ejemplo:

> "Al traducir la fábula "La cigarra y la hormiga", Krylov sustituyó la cigarra de La Fontaine por una libélula. En francés. "cigarra" es femenino y, por tanto, apropiado para simbolizar una actitud alegre y despreocupada. El matiz se perdería en una traducción literal, pues en ruso "cigarra" es masculino. Cuando se decidió por "libélula", que es femenino en ruso, Krylov dejó a un lado el sentido literal y optó por la forma gramatical requerida para reproducir el pensamiento de La Fontaine" (Vygotsky 2015, 288)

A manera de conclusión

En este intento por hacer presente la lengua de los estudiantes como una ventaja y no como desventaja, para acceder a la comprensión de la historia, tuve algunos tropiezos y en momentos enormes caídas, pero en este proceso no me abandonó la idea de que "… los profesionales que de verdad quieren mejorar su práctica tienen también la obligación de reflexionar continuamente sobre ellos *in situ.*" (Elliot 2005, 68).

De esta manera, la metodología de la investigación acción fue un buen comienzo para iniciar una reflexión continua sobre mi práctica cotidiana e identificar mis limitaciones y desde luego mis aciertos, pero sobre todo estuviera dispuesta a iniciar un cambio.

En cuanto a la utilización de la lengua indígena coincido con que "resulta ser un recurso pedagógico y de aprendizaje" (R. Rodríguez 2003, 37), y que de ninguna manera es un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje, más

bien representa un reto para los docente que cotidianamente nos internamos no sólo en una aula de clases diversa, sino en una cosmovisión que debemos comprender y contextualizar, para encaminar a los estudiantes a la comprensión de los procesos históricos y con ello al desarrollo del pensamiento histórico.

Si bien, para realizar una mejor intervención didáctica requiero de más elementos e instrumentos para identificar el grado de bilingüismo de los estudiantes, en este siglo XXI, resulta retrógrado pensar que la lengua indígena es un obstáculo, en la enseñanza y el aprendizaje, más bien como quedó demostrado a lo largo de este trabajo: “El uso de la L1 propicia una mayor participación de los niños y favorece su interacción.” (R. Rodríguez 2003, 37).

Para que la enseñanza y el aprendizaje de la historia tenga sentido, es necesario partir del contexto de los estudiantes y caminar al lado de ellos, con la claridad de que nos constituye un presente, desde el cual le damos sentido e interpretación al pasado, y por tanto ese antes no es solamente la enumeración de fechas y nombres de personajes ilustres, sino vidas que ya no están pero aún sus voces son escuchadas por nosotros.

De esta manera, mi mayor reto, es recuperar el pensar de mis estudiantes y su propia palabra y juntos concebirnos como personas históricas, y desde la cotidianeidad del aula encaminarnos al desarrollo del pensamiento histórico, con la clara idea de, que no somos “una hoja al viento”, que no somos un “pueblo bonsai” (A. Sánchez 2002).

A los bonsai se les han amputado a tijeretazos sus raíces para reducirlos a la mínima expresión y se les ha confinado en macetas por meros motivos estéticos, pareciera ser que la historia que se enseña produce sujetos bonsai cuyas raíces mutiladas les impiden adentrarse a la comprensión de la historia y viven confinados en un presente de sometimiento que los limita a vislumbrar un mejor futuro.

Es preocupante que a 206 años de lejanía colonial, aún existan educadores mentalmente colonizados que continúan pensando que el idioma indígena representa un retraso en el aprendizaje de los estudiantes, sin darse cuenta de las contradicciones de clase y poder, que no solamente justifican la discriminación sino la marginación y pobreza, de los pueblos indígenas.

Negar la riqueza cultural y con ello lingüística de nuestros estudiantes y en general de los pueblos indígenas de Guerrero, es negar parte de nuestro pasado, nuestro presente y nuestra perspectiva futura.

Hoy, a pesar de la discriminación y los embates de la estandarización cultural de la globalización capitalista, debemos tener presente que los pueblos indígenas están vivos y forman parte de la sociedad nacional, no como un agregado cultural, sino como sujetos de derechos, y nuestro papel como educadores es tener presente esa raíz viva, cuyos derechos históricamente les han sido negados.

El cmoté coordinador de esta obra ha decidido no publicar los anexos que incluyeron en este trabajo pues incluían los datos personales de los alumnos, tales como su nombre completo, su edad, su sexo, entre otros, que deben ser considerados los cuales se encuentran protegidos por la Ley General de Protección de Datos Personales, específicamente en los Artículos 7°, 8°; cabe aclarar que la supreción de los anexos en nada modifica el sentido del texto.

Bibliografía

Archivo escolar (2015-2016). Xalpatláhuac, Guerrero.

Bonfil, G. (1990). Historias que no son todavía historia. En C. Pereyra, *Historia ¿Para qué?* (Págs. 229- 245). México: Siglo XXI.

Bonilla, B. (2013). Propuesta metodológica para la elaboración de un proyecto de intevención. En B. Bonilla, *La intervención docente, una alternativa para mejorar la práctica del professor*. Chilpancingo, Gro. México: SEG/Centro de Actualización del Magisterio de Chilpancingo.

Cataño, C. (2011). *Jön Rüsen y la conciencia histórica*. Historia y sociedad, 223- 245.

Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. España: Morata.

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. España: Morata.

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Gónzalez, L. (1998). ¿Qué historia enseñar? *Cero en conducta* , 5- 11.

Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. B. Born, Políticas lingüistícas. *Norma e identidad* (págs. 143- 170). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

INEGI. (2011). *Cuéntame*. Población. Recuperado el 28 de Octubre de 2015, de Cuéntame. Población: http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P

INEGI. (2013). *Panorama sociodemográfico de los 125 municipios con menor IDH*. México: INEGI.

Latorre, A. (2012). *La investigación - acción*. España: Grao.

Plá Sebastián, & Pérez Caballero, M. (22 de 04 de 2013). *Clío y asociados*. Obtenido de http//www. clío fahce. unlp.edu.ar

Plá, S. (Julio-diciembre 2012). La enseñanza de la historia en México, o la fabricación del 'último mexicano' (1993- 2011)". Historiografías 4, 47-61. Obtenido de Historiografías.

Rodríguez, R. (2003). *Usos y prácticas escolares de la escritura, en una escuela primaria bilingüe náhuatl - español de la montaña de Guerrero* (tesis de licenciatura). México: UPN.

Rodríguez, R. (2008). *Estrategias de enseñanza para la producción de cuentos en una secundaria técnica, ubicada en un contexto multicultural* (Tesis de licenciatura). Tlapa, Guerrero, México: CAM.

Rodríguez, R. (2008). *La escritura en náhuatl con niñas y niños de 5º y 6º grado de una escuela primaria bilingüe de Xalatzala Guerrero: Avances, dificultades y retos*. México: CIESAS.

Ros Romero, M. (1981). *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Sánchez, A. (1990). *El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia. En La enseñanza de Clío. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia* (págs. 239- 248). México: UNAM/CISE/Instituto Mora.

Sánchez, A. (1991). ¿Para qué enseñar y estudiar historia? *Cero en conducta*, 10- 18.

Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México.* México: PAIDEIA/UNAM/FFYL.

Sánchez, A. (2006). Reflexiones sobre la historia que se enseña. En L. Galván, *La formación de una conciencia histórica* (págs. 19 - 45). México: Academia Mexicana de la Historia.

Schön, D. (1992). *La formación del profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesionl reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México: SEP.

SEP. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Historia.* México: SEP.

Vygotski. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.

Zabala, A. (2012). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* México: Graó/Colofón.

Listado alfabético de Autores

38 Franco Abraham Moctezuma
39 Gabriela Ruiz Briseño
40 Gregorio Cuellar Carrera
41 Guadalupe Ortega Durán
42 Guillermina Peralta Santiago
43 Hilda Irene Cota Guzmán
44 Hugo Cruz Varela
45 Hugo Torres Salazar
46 Irma Guadalupe Villasana Mercado
47 Irma Leticia Moreno Gutiérrez
48 Isabela Santamaría Rojas
49 Isabella Suárez Ardila
50 Isis Jashira Sandoval Sotelo
51 Israel Santiago Quevedo Hernández
52 Itzel Donají Armenta Reyes
53 Iván Rivero Hernández
54 Ivonne Stephanie Hueso Estrada
55 Jazmín Valadez Medina
56 Jessica Ramírez Méndez
57 Jorge Leonardo Castillo Loaiza
58 José Armando Díaz Londoño
59 José Arturo Jorge Sánchez Daza
60 José Carlos Blázquez Espinosa
61 José Luis Monreal Reyes
62 José Luis Vidal Pulido
63 Juan Carlos Gilbert Villegas
64 Julia Salazar Sotelo
65 Laila Báez del Castillo
66 LauraPatriciaGuzmánRodríguez
67 Leonardo José Mira Pertuz
68 Lidia Medina Lozano
69 Liliana Tapia Ramírez
70 Lucero San Vicente Juambelz
71 Luisa Fernanda Rico Mansard
72 Luz Elena Vázquez Bravo
73 Ma. Gabriela Guerrero Hernández
74 Magallanes Delgado María del Refugio
75 Manuel Cortés Amado
76 Marco Antonio Sánchez Daza
77 Marco Velázquez
78 María Adriana Sotelo Villegas
79 María Antonieta Ilhui Pacheco Chávez
80 María de Lourdes González Trujillo
81 María del Carmen Acevedo Arcos
82 María del Carmen Tatay Fernández
83 María del Refugio Magallanes Delgado
84 María del Rocío Rodríguez Román
85 María Deldén
86 María Elena Valadez Aguilar
87 María Eugenia Luna García
88 María Guadalupe Mendoza Ramírez
89 María Isabel Huerta Hernández
90 María Lorena Yoloxóchitl Karla Quintino Salazar
91 María Natalia Quintana Silva
92 Mariana Hernández Nácar
93 Mariel Alejandra Robles Valadez

94 Mariel Robles Valadez
95 Mauricio Flamenco Bacilio
96 Mayra Rodríguez Hernández
97 Mayrem Pérez Tapia
98 Milagros Valdivia Rey
99 Mónica Alejandra Navas Lora
100 Mónica García Hernández
101 Norma Gutiérrez Hernández
102 Norma Sánchez Merino
103 Ortencia Viveros Ríos
104 Óscar Fernando López Meraz
105 Patrícia Romyna Báez Renteria
106 Paulina Latapí Escalante
107 Perla Adriana Carral González
108 Perla Yanin Castruita Acosta
109 Raquel Díaz Galván
110 Raúl Vargas Segura
111 Raymundo Pérez Romero
112 Reveca Raudry González
113 Rodolfo Mondragón
114 Rosalía Pérez Valencia
115 Salomón Rodríguez Piñeros
116 Santa Olga Huitrón Nequis
117 Sergio Hernández Ramírez
118 Siddharta Alberto Camargo Arteaga
119 Susana Belem González Chávez
120 Tlanezi Abril Eckstein Alvarado
121 Tranquilina Cayetano Vela
122 Víctor Gómez Gerardo
123 Xóchitl F. Poblete Naredo
124 Yesenia Márquez Aradillas
125 Zaareth Cerón Rosas



Caminos en la enseñanza de la historia, compilado por Paulina Latapí Escalante, José Carlos Blázquez Espinosa y Siddharta Camargo Arteaga, fue impreso en CD gracias al apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, gestionado por su Colegio de Historia.

El tiraje es de 300 ejemplares y se terminó en el mes de octubre de 2017 en los talleres de El Errante Editor, Privada Emiliano Zapata 5947 San Baltazar Lindavista, Puebla, Puebla.